This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
2265
16.5

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Educ 2265.16.5

Harvard College Library

FROM THE

SUBSCRIPTION FUND

BEGUN IN 1858

NEUPHILOLOGISCHE

VORTRÄGE UND ABHANDLUNGEN.

HERAUSGEGEBEN VON

WILHELM VIËTOR,
PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT MARBURG.

III.

DIE METHODIK DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS.

VON WILHELM VIËTOR.

LEIPZIG.
VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1902.

17666

DIE METHODIK DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS.

EIN GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK

IN VIER VORTRÄGEN VON

WILHELM VIËTOR.

LEIPZIG.
VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1902.

LONDON: DAVID NUTT PARIS: C. KLINCKSIECK
NEW-YORK: LEMCKE & BUECHNER AMSTERDAM: SÜLPKE'SCHE BUCHH. (A. DUPONT.)
KOPENHAGEN: GEORG CHR. URSIN'S EFTERFOLGER.

Educ. 2265.16.5

HARVARD COLLEGE
OCT 1 1902
LIBRARY.

Subscription fund

Druck von Theodor Hofmann in Gera.

VORWORT.

Die nachstehend gedruckten Vorträge verdanken ihre Entstehung dem von in- und ausländischen Besuchern unserer Ferienkurse geäufserten Wunsche, zu hören, was ich in meiner Eigenschaft als einer der ältesten Verfechter der sog. radikalen Reform über die Wandlungen der Methodik des neusprachlichen Unterrichts, auch der neuesten Zeit, in ein paar Stunden zu sagen hätte. Meinen Standpunkt also sahen die Hörer von vornherein als gegeben, wenn auch deshalb nicht ohne weiteres als richtig an. Um das Gleiche möchte ich hier die Leser bitten. Wer meine Ansichten unleidlich findet, ist im voraus nun gewarnt; ich habe sie, — aufdrängen will ich sie keinem, und ich weifs, dafs es Leute gibt, die mit Plötz (oder Plötz-Kares) leben und sterben müssen.

Die Fassung ist wesentlich die der 1899, 1900 und auszugsweise wie zugleich erweitert 1901 gehaltenen Vorträge. Manches, besonders bibliographischer Natur, ist im Druck hinzugefügt.

W. V.

INHALT.

1. Vortrag. Vom Mittelalter zur Neuzeit 1

2. Vortrag. Grammatik und Übersetzung 15

3. Vortrag. Die moderne Reform 29

4. Vortrag. 1891 und 1901 43

ERSTER VORTRAG.

VOM MITTELALTER ZUR NEUZEIT.

Meine Damen und Herren! Glauben Sie nicht, dafs ich so unbescheiden sei, wie der Titel dieser meiner Vorträge. Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts kann *ich* nicht, kann *man* nicht in viermal dreiviertel Stunden irgendwie erschöpfend behandeln. Meine Absicht ist nur, heute und das nächste Mal — selbstverständlich grofsenteils nach bekannten, von mir nicht überall genannten Quellen — eine historische Übersicht bis zur neuesten Zeit zu geben; in den folgenden zwei Stunden das zu besprechen, was sich seit etwa 1880 in Deutschland, ja vielleicht nur in Preufsen, auf dem neusprachlichen Gebiete ereignet hat. — Unter „neusprachlichem Unterricht" versteht man hierzulande fast ausschliefslich den Schulunterricht in der französischen und in der englischen Sprache. Das thue auch ich. Nur bei dem zunächst versprochenen Überblick wird unser Gesichtskreis etwas weiter sein.

Das Französische — denn dieses hat den historischen Vorrang — ist nicht erst nach dem dreifsigjährigen Kriege, wie man oft gesagt hat, in Deutschland gelehrt worden. Das betont mit Recht schon der Verfasser des Artikels „Französische Sprache" in Schmids bekannter *Enzyklopädie* von 1860, indem er auf den gewaltigen Einflufs verweist, den die französische Litteratur auf die mittelhochdeutsche, insbesondere auf die um 1200 blühende Epik, ausgeübt habe.

Auch die Kinder lehrte man nach Wolframs von Eschenbach Versicherung Französisch. Dafs man bereits bei den Kreuzzügen fast nur französisch sprach, erwähnt der gleiche Artikel; ja aus dem Jahre 937 werden Beweise angeführt. Aber wir dürfen noch ein Jahrhundert weiter zurückgehen. In den Strafsburger Eiden von 842 bedient sich Ludwig der Deutsche, der zu den Westfranken spricht, gleich diesen der französischen Sprache. Wie früher (um von den Langobarden hier zu schweigen) der verwandte Stamm der Burgunder und später die gleichfalls germanischen Normannen, so hatten die Westfranken bis zum Vergessen ihrer Muttersprache Romanisch, und zwar Französisch, gelernt. Welcher Art diese jedenfalls gründliche Methode des neusprachlichen Unterrichts gewesen ist, können wir leider nur erraten: wenn auch keine „neuere“ oder „Reform-“, so doch sicher eine „natürliche“ und „direkte“ Methode.

Etwas mehr verrät uns eine Stelle bei Adenet le Roi, einem Dichter des 13. Jahrhunderts. Hiernach war es zu seiner Zeit Sitte in Deutschland, dafs alle grofsen Herren, Grafen und Markgrafen stets französische Leute um sich hatten, die ihren Söhnen und Töchtern das Französische beibringen sollten. War doch die höfische Bildung seit wenigstens zwei Jahrhunderten durchaus französische Bildung. Nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der mittelhochdeutschen Litteratur legt dafür Zeugnis ab. Die Sprache der mittelhochdeutschen Klassiker ist zum Glück zwar die heimische geblieben, aber — nicht zu ihrem Schaden — mit einer Menge französischer Wörter, den Beweisen neuer Errungenschaften der Kultur, durchsetzt. Vieles davon gehört unserm Wortschatz noch heute an. Gewifs ein befriedigender Erfolg des neusprachlichen Unterrichts im deutschen Mittelalter. Und doch war das Französische, das man lernte, Bonnenfranzösisch, die Methode wohl die Papageienmethode.

Lehrbücher, aufser etwa Texten für die Lektüre, gab

es im 13. Jahrhundert — glückliche Zeit! — noch nicht. Aber ein Jahrhundert später findet dieser paradiesische Zustand sein Ende. Mit Beginn der neuen Zeit, um 1400, erschienen — freilich nicht in Deutschland, sondern jenseits des Kanals — die ersten Vorläufer unserer Meidinger, Ahn und Plötz.

Noch vor der normannischen Eroberung war auch England mit dem benachbarten Frankreich in enge Berührung gekommen. Seit 1066 wurde das Normannisch-Französische der Eroberer wie die Sprache des Hofs, so der höheren Stände, während das eigentliche Volk bei der englischen Muttersprache blieb. Dem Verlust der Normandie (1204) und anderer Besitzungen in Frankreich ist es zu danken, dafs sich die oberen und die niederen Schichten der englischen Bevölkerung aneinander schliefsen und das vornehme Französisch in dem volkstümlichen Englisch aufgeht. Freilich vollzieht sich dieser Prozefs nur langsam. Noch zu Ende des 13. Jahrhunderts galt das Französische, wie Robert von Gloucester erzählt, als unerläfslich für den gebildeten Mann. Gegen die Mitte des 14. Jahrhunderts — es ist das Jahrhundert Chaucers — mufsten die Kinder in der Schule noch immer Französisch statt der englischen Muttersprache traktiren. Die Vornehmen liefsen ihre Söhne und Töchter von der Wiege auf Französisch lernen; und die Hinterländer — sagt ein lateinischer Chronist um 1345, der Chesterer Mönch Ranulph Higden — machten das, so gut es ging, nach, um in besserem Ansehen zu stehen. Higdens Chronik hat vierzig Jahre später einen Übersetzer gefunden, der auch Eigenes hinzufügt. John Trevisa — so heifst er — bemerkt zu jener Stelle, so sei es in der That vor der ersten Pest (d. h. 1348) durchgängig gewesen; aber jetzt sehe es doch etwas anders aus: „Denn John Cornwall, ein Lehrer der Grammatik, hat den Unterricht in der Gelehrtenschule und das Analysiren vom Französischen zum Englischen umgeändert, und Richard Pencrych hat diese

Unterrichtsmethode von ihm gelernt, so dafs jetzt, im Jahre unseres Herrn 1385, ... in allen Gelehrtenschulen Englands die Kinder das Französische aufgeben und Englisch analysiren und lernen ... Auch haben die Vornehmen jetzt sehr davon abgelassen, ihre Kinder Französisch zu lehren." Dafs das Französische vor 1348 zur Übung in der Grammatik gebraucht wurde, sagt Trevisa ausdrücklich; man darf jedoch nicht übersehen, dafs es dabei nur die Stelle der Muttersprache vertrat.

Zu dem allgemeinen Inhalt dieser Stelle stimmt vollkommen, dafs durch einen Parlamentsbeschlufs von 1362 das Englische mit der Begründung als Gerichtssprache eingeführt wird, das Französische sei im Königreich „sehr unbekannt", wie der König — es war Eduard III. — durch die Prälaten, Herzöge, Grafen, Barone und das Volk insgesamt des öfteren erfahren habe.

Das Französische war deshalb nicht etwa aus dem Unterricht völlig verschwunden. In den Klosterschulen hielt es sich bis ins 16. Jahrhundert, und gleichzeitig mit Trevisa versichert uns Chaucer im Prolog zu den *Canterbury Tales* von seiner Priorin, dafs sie Französisch ganz nett zu sprechen gewufst habe; freilich „Französisch nach der Schule von Stratford-le-Bow; denn Französisch von Paris war ihr unbekannt." Auch der Dichter Langland, Chaucers und Trevisas Zeitgenosse, spricht mit einer gewissen Verachtung von dem „Französisch von Norfolk"; ja schon zweihundert Jahre früher war das barbarische Französisch von Marlborough sprüchwörtlich gewesen. Kein Wunder, wenn man um die Wende des 14. und des 15. Jahrhunderts in England das Bedürfnis fühlte, anstatt des in Verfall geratenen Normannisch die rechte Sprache von Paris zu lernen. Da ist es denn bezeichnend, dafs die ältesten Hülfsmittel zur Erlernung der französischen Sprache von Engländern geschrieben oder veranlafst, oder wenigstens in englischen Bibliotheken erhalten sind.

An der Spitze stehen zwei Gesprächsbücher in französischer Sprache, beide in einer Oxforder Handschrift, das erste auch in einer Londoner, überliefert und, wie es scheint, von dem Kanonikus und *Dr. juris* aus Orléans M. T. Coyfurelly 1396 und 1399 geschrieben. Das frühere und überhaupt früheste, die *Maniere de language*, ist 1873 von Paul Meyer, das spätere 1879 in der *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur* I von Stengel, mit Zusätzen zu jenem, gedruckt worden. Ich gebe den Anfang eines Zusatzkapitels in deutscher Übersetzung als Probe: — „Mein sehr edler Herr, Gott segne Euch. Mein sehr lieber Freund, ich bitte Gott, daſs er Euch gute Begegnung verleihe. *Vel sic.* Herr, Gott segne Euch und die Gesellschaft. Schöner Herr, woher kommt Ihr, wenn es Euch gefällig ist? *Vel sic.* Aus welcher Gegend kommt Ihr, mein sehr lieber Freund, doch ohne Euch zu miſsfallen? Wahrhaftig, Herr, ich komme gerades Wegs aus Venedig. Ei, mein Freund, das ist eine Stadt in der Lombardei? Ja, wahrhaftig, schöner Herr, so ist es.“ ... Beide Handschriften der *Maniere de language* fügen Briefmuster bei; die Londoner Handschrift sechs an der Zahl, mit lateinischen Überschriften: von einer Mutter an den Sohn auf der Schule, mit Antwort; von einer Schwester an die andere, desgl.; von einem Manne an seine Gattin; zum Schluſs eine *littera amorose composita* in Versen. — Das zweite Gesprächsbuch: *Un petit livre* etc., ist für Kinder bestimmt und daher für uns von besonderem Interesse. Das erste Kapitel lehrt in katechetischer Form die Einteilung des Jahres in Sommer und Winter und die Namen der Monate und Wochentage. Im vierten z. B. handelt es sich um Redensarten zur Erkundigung nach dem richtigen Weg. Bisweilen wird das *comun francois,* das der Titel verspricht, auch in anderem Sinne gemein, und in Kapitel 5 — „Redensarten gegenüber Lügnern und Betrügern“ — hat der Verfasser doch wohl vergessen, an welches Publikum er sich wendet. Die Mehr-

zahl der dreizehn Kapitel hat es übrigens mit den Redensarten im Verkehr mit „guten Leuten“ zu thun.

Dem Bedürfnis der Engländer nach dem reinen Französisch kommt auch das erste eigentliche Lehrbuch der französischen Sprache entgegen, das Stengel als No. 1 unter 635 Nummern in seinem 1890 erschienenen *Chronologischen Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ausgange des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts* anführt. Es ist ein französischer Donat — *Donait francois* —, um 1400 auf Kosten John Bartons von mehreren guten Clercs der besagten Sprache verfafst und in der bereits erwähnten Handschrift in Oxford erhalten. Gedruckt ist das Buch von Stengel zugleich mit den schon behandelten Gesprächsbüchern im ersten Bande der *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur*. Sehen wir uns den Inhalt ein wenig an!

„Weil die guten Leute des Königreichs England“, so sagt der Veranstalter — übrigens in keineswegs reinem Pariser Französisch —, „begierig sind, richtiges Französisch zu lesen und zu schreiben, zu verstehen und zu sprechen, damit sie gut mit ihren Nachbarn, d. h. den guten Leuten des Königreichs Frankreichs, verkehren können, und auch weil die Gesetze von England zum gröfseren Teile und viele andre gute Sachen französisch geschrieben sind, ferner auch fast alle Herren und Damen in selbigem Königreich England sich gern auf Romanisch schreiben — so halte ich für sehr notwendig für die Engländer, dafs sie die rechte Natur des Französischen kennen.“ Deshalb habe er, John Barton, Scholar von Paris, doch geboren und erzogen in der Grafschaft Chester, zu Ehren Gottes und seiner süfsesten Mutter und aller Heiligen des Paradieses diesen französischen Donat herstellen lassen. . . . „Wisset denn, meine lieben Kinder und süfsesten Fräulein, die ihr Hunger danach habt, diesen Donat zu erlernen, dafs er in viele Kapitel eingeteilt ist, wie sich des weiteren zeigen wird.“

Thatsächlich enthält die Handschrift aufser diesem Vorwort nur fünf weitere Kapitel. Ich teile den Anfang des nächsten zur Probe mit.

„Wie viele Buchstaben gibt es?“ (Also kein „Ausgehen vom Laut“!) — „Zwanzig. — Welche? — Fünf Vokale und fünfzehn Konsonanten. — Welches sind die Vokale, und wo werden sie ausgesprochen? — Der erste Vokal ist *a* und wird in der Brust ausgesprochen, der zweite ist *e* und wird in der Kehle ausgesprochen, der dritte ist *i* und wird zwischen den Backen ausgesprochen, der vierte ist *o* und wird am Gaumen ausgesprochen, der fünfte ist *u* und wird zwischen den Lippen ausgesprochen. Und alle anderen Buchstaben heifsen Konsonanten. — Wie viele Arten von Konsonanten gibt es? — Zwei. — Welche? — Halbvokale oder Stumme. Denn wie jeder Vokal mit sich selbst beginnt und mit sich selbst endigt, so beginnt jeder Halbvokal mit einem Vokal und endigt mit sich selbst, wie z. B. *l, m*“ (d. h. der Name *el* oder *em*), „und deshalb heifst er ein Halbvokal; oder er“ (d. h. der Konsonant) „beginnt mit sich selbst und endigt mit einem Vokal, wie z. B. *b, c*“ (d. h. der Name *be, ce*), „und deshalb heifst er ein Stummer. — Wie viele Halbvokale gibt es also? — Sechs. — Welche? — *L, m, n, r, s, x.* — Und wie viele Stumme gibt es? — Neun. — Welche? — *B, c, d, f, g, h, p, q, t;* aber *h* ist kein Buchstabe, sondern ein Atemzeichen. *Y* und *z* sind griechische Buchstaben. — Sagt, gibt es nicht mehr als fünfzehn Konsonanten? — Nein; aber es kommt vor, dafs *i* und *u* sich in Art und Bedeutung von Konsonanten verwandeln . . .“ Als Beispiele erscheinen die lateinischen Wörter *Johannes, vates, cujus, audivit* u. s. w.: ein Zeichen, dafs diese erste französische Grammatik nicht nur im Titel dem lateinischen Vorbild folgt, das das ganze Mittelalter hindurch den Lateinunterricht beherrscht und bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts seinen Einfluſs erstreckt hat.

Den Beschluſs des Kapitels machen einige, wirklich

für das Französische berechnete Leseregeln u. dergl. m. Die Kapitel drei bis sechs beschäftigen sich mit verschiedenen Teilen der Grammatik; das letzte mit dem Verbum. Es wird hier z. B. der Unterschied zwischen persönlichen und unpersönlichen Verben, zwischen Aktiv und Passiv gelehrt.

Zwei weitere französische Donate für Engländer, der eine französisch, der andere lateinisch geschrieben und dieser in drei Handschriften (in Cambridge und London) überliefert, fallen etwa in die Jahre 1410 und 1415.

Auch die erste *gedruckte* Anleitung zum Erlernen der englischen und der französischen Sprache gehört England an. Sie ist englisch geschrieben und von Caxtons Schüler Wynken de Worde um 1500, hundert Jahre nach Bartons Donat, in Westminster gedruckt. Über diesen *Lytell Treatyse* weifs ich nichts Näheres zu sagen. Nach einer Bemerkung bei Ellis (*On Early English Pronunciation* III, 804) wäre es nur die neue Auflage eines von Caxton gedruckten Reisebuchs mit französischen — und, dem Titel nach, auch englischen — Gesprächen. Das Buch stellte sich somit zu der Gruppe von Gesprächsbüchern, als deren ältestes Beispiel uns die *Maniere de language* entgegengetreten ist.

In den zwanziger und dreifsiger Jahren des 16. Jahrhunderts erschienen in London mehrere Lehrbücher des Französischen, die beweisen, dafs diese Sprache dort bei den vornehmen Herrschaften in Nachfrage stand. Zuerst 1521 Alexander Barcleys englisch abgefafste „Einführung (*Introductory*) in das Schreiben und die Aussprache des Französischen.“ Barcley, der sich auf mehrere Vorgänger beruft und einen in der mehr erwähnten Oxforder Handschrift erhaltenen Traktat über französische Orthographie von dem Kanonikus Coyfurelly benutzt hat, schrieb „auf Befehl des gar hohen, vortrefflichen und mächtigen Fürsten Thomas, Herzogs von Norfolk“. Aber auch der Verfasser der im Jahre 1530 gedruckten „Erklärung (*Esclarcissement*) der französischen Sprache,“ John Palsgrave, der sich als

geborenen Londoner und Graduirten von Paris bezeichnet, erfreute sich hoher Protektion: 1514 war er französischer Lehrer der Prinzessin Maria, der Schwester Heinrichs VIII. Zwei Jahre nach Palsgraves Buch veröffentlichte Giles du Wes eine englisch geschriebene „Einführung" (*Introductorie*) in das Französische (Lektüre, Aussprechen und Sprechen) ausdrücklich für die Tochter Heinrichs VIII., Lady Maria von England.

Ich bespreche kurz den Inhalt des ältesten dieser Bücher, des bei Ellis a. a. O. gedruckten *Introductory* von Barcley.

Der Autor behandelt, so ziemlich in Donatmanier, der Reihe nach: die Pronomina; diese in Verbindung mit Verben; die Verben selbst; es folgt die eigentliche „Einführung" zum Erlernen der französischen Schreibung und Aussprache; dann kommen die Substantiva, Adjektiva, Verben, Adverbien in alphabetischer Ordnung; die Zahlwörter, Wochentage, Monate, Feste; Getreidearten, Fische; ferner eine Zusammenstellung von Wörtern, die im Französischen und zugleich im Englischen gebraucht werden (z. B. *amite, auauncement*). Wer mehr wissen wolle, müsse sich für weitere Bücher sorgen. Und damit endet das *Introductory* zum Schreiben und Aussprechen des Französischen von Alex. Barcley. — Doch nein! Der Verfasser oder Drucker fügt diesem Abschluſs noch etwas bei. „Hier folgt," so heiſst es weiter, „die Art des Tanzens von langsamen Tänzen, nach dem Brauch von Frankreich und andern Orten, aus dem Französischen ins Englische übersetzt von Robert Coplande." Und nach diesen Tanzregeln die Bemerkung: „Diese Tänze habe ich ans Ende dieses Buches gestellt, damit alle Leser des besagten Buches nach ihrem fleiſsigen Studium ihren Sinn ehrbarlich etwas erfreuen können, in Vermeidung der Faulheit, der Pförtnerin der Laster. Gedruckt in London in Fleet-Street, im Rosenkranz, von Robert Coplande, im Jahre unseres Herrn 1521, am 22. März." — Eine leider aus der Mode gekommene Art, das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden!

Waren dergleichen Bücher für den Gebrauch der höheren Stände berechnet, so wufste man doch auch für die Notdurft geringerer Leute zu sorgen. Um die gleiche Zeit (1530) verkündet Richard Pinson auf dem Titel eines Quartheftes englisch und französisch: „Hier ist ein gutes Buch zum Französischlernen. Im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes will ich anfangen, französisch sprechen zu lernen, damit ich meinen Handel treiben kann, in Frankreich und in andern Ländern, wo die Leute französisch reden." — Der genauere Inhalt des nur in einem Exemplar erhaltenen Schriftchens ist mir nicht bekannt.

Alle bisher genannten Bücher sind in England verfafst und gedruckt und mit Ausnahme eines Pariser Exemplars von Palsgrave nur in englischen Bibliotheken erhalten. Weitere Verbreitung, auch nach Deutschland hin, fanden die Grammatiken französischer Autoren, wie die lateinisch geschriebene von Jacobus Sylvius, d. h. Dubois (1531), die französisch abgefafste von Louis Meigret (1550) und besonders die wieder lateinisch geschriebene von Jean Pillot, die wie die letztgenannte in Paris 1550 erschienen, aber in einer Menge von Auflagen bis zum Jahre 1631 auch in Orléans, Antwerpen, Löwen, Douay und Leiden gedruckt worden ist. Um anderes zu übergehen, erwähne ich noch aus dem Jahre 1558 die gleichfalls wiederholt aufgelegte *Institutio gallicae linguae* von Johannes Garnerius (Garnier). Sie ist zwar in Genf erschienen, aber für die landgräflichen Prinzen von Hessen verfafst, und ihre Vorrede ist von Marburg datirt.

Die erste in deutscher (zugleich auch in französischer) Sprache verfafste französische Grammatik kam 1566 in Köln heraus. Der Autor war Gerard du Vivier aus Gent, Lehrer an der französischen Schule in Köln. Sie behandelt, wie der Titel angibt, das Lesen, die Deklination der Substantiva und die Konjugation der Verben. — In den achtziger und neunziger Jahren kommen nach Stengels Nachweis

(*Chron. Verz.* S. 13) als Druckorte auch Frankfurt a. M., Speier, Nürnberg, Strafsburg und Marburg hinzu, letzteres durch ein lateinisch betiteltes *Specilegium* der französischen Sprache für Deutsche von Lucas Wetzel aus Kolmar vertreten. Die Druckorte sind also im 16. Jahrhundert noch auf den Westen von Deutschland beschränkt. Es sei hier gleich noch hinzugefügt, dafs Norddeutschland sich erst spät an der Produktion französischer Bücher beteiligt, in Berlin z. B. eine *editio princeps* erst 1674, die nächste 1739 erschienen ist.

Die Verfasser dieser ältesten in Deutschland gedruckten Lehrbücher waren bei Hof oder an höfischen Schulen angestellte Franzosen. Noch bis ins 19. Jahrhundert begegnen auf den Titeln vorwiegend französische Namen, und hier fällt, wie Stengel bemerkt, der starke Prozentsatz der dem Adel angehörigen Verfasser auf. Dafs die Adelsbriefe vieler ganz in Ordnung waren, darf man mit unserm Gewährsmann freilich bezweifeln. Wem das erwünschte *de* abging, der rühmte sich wenigstens der vornehmen Stellung. So bezeichnet sich noch Louis Nicolas Meunier auf dem Titel seiner 1782 in Bonn gedruckten Grammatik als „abgelebter Sprachlehrer am kurkölnischen Hofe“ (Stengel, a. a. O., S. 12).

Sehen wir von den wenig bekannten Unterrichtsanstalten der Handelsstädte ab (de Vivier nennt sich, wie erwähnt, Lehrer an der französischen Schule zu Köln), so bleiben als französisch-lehrende Schulen um die Wende des 16. und des 17. Jahrhunderts die Hofschulen und die Ritterakademien übrig. Die älteste Ritterakademie auf deutschem Boden wurde nach dem Muster der von Sorö 1574 in Graz von den steirischen Ständen für die Kinder lutherischer Adliger errichtet; weil man vorzog, „die Kinder der Mitglieder und Befreundten der Herrn und Landleut“ (d. h. Landstände) „viel lieber mit geringen Unkosten allhie zu unterweisen und zu lernen, als dafs sie es mit vierdoppelten grofsen Geld in fremde Land schicken und dennoch, wann sie gleich ein

gute Zeit ausgewesen, wenig oder gar nichts erlernet haben." Auch die Bürger von Graz erwarben sich das Recht, ihre Kinder die neue Schule besuchen zu lassen. Bei dem wenig später gegründeten *Collegium illustre* in Tübingen galt die Bestimmung, von den Abiturienten der Schule zehn in fremde Länder zu schicken, „fremde Sprachen zu lernen, auch weiters was zu sehen und zu erfahren, wie denn Adelspersonen gebührt und wohl ansteht". So ging man in Tübingen einen Schritt weiter als in Graz und fügte der Vorbereitung zu Hause den „Aufenthalt im Ausland" planmäfsig hinzu. Reisestipendien für Abiturienten in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts! Soweit haben wir's heute nicht wieder gebracht.

Eine andere Schule gleicher Art liegt uns viel näher. Das *Collegium Mauritianum* in Kassel, das 1605 zum Teil in die Universität Marburg aufging, datirt aus dem Jahr 1599 (demselben, in dem hier Wetzels *Specilegium* erschien), als sogenannte Hofschule aus dem Jahr 1595. Zur förmlichen Ritterakademie wurde es 1618 unter dem Namen *Collegium Adelphicum Mauritianum.* Als Vorbild dienten die Schulen von Paris und von Sorö. Im Lehrplan des Mauritianums fanden sich aufser Latein auch Französisch, Italienisch und Spanisch, die von *einem* Lehrer dozirt wurden. Von 1602 bis 1605 war es der vielgewanderte Catharinus Dulcis (le Doux) aus Savoyen, dessen von ihm selbst beschriebenes Leben Geh.-Rat Justi in Marburg vor kurzem (1899) herausgegeben hat. 1605 wurde er von dem Landgrafen Moritz an die Hochschule in Marburg versetzt, wo vor ihm schon die als Ketzer verfolgten Lambert und Garnier aus Avignon Zuflucht und Schüler gefunden hatten. Als Beweis, dafs auch gebildete Männer bürgerlichen Standes vor Ausgang des 16. Jahrhunderts in den hessischen Residenzstädten das Französische erlernten, darf ich vielleicht einen Umstand anführen, der Sie freilich weniger interessiren wird als mich selbst. Vor dreihundert Jahren lebte hier in

Marburg als Professor des Griechischen an der Universität und Pädagogiarch mein Vorfahr Theodorus Vietor, der seine Studien in Marburg gemacht und dann an der Gelehrtenschule in Kassel gewirkt hatte. 1598 gab er das „Güldene Büchlein [Pseudo-]*Plutarchi* von der Kinderzucht" in griechischem Text mit lateinischem Kommentar und dreifacher Übersetzung — lateinisch, französisch und deutsch — heraus. Dafs er selbst Französisch verstand, die französische Übertragung also nicht etwa freundschaftlichem Beistand verdankte, ergibt sich aus dem vorgesetzten Lobgedicht eines medizinischen Kollegen.

Was die Methode im Sprachunterricht der Schulen um diese Zeit betrifft, so ist die berühmte Schulordnung des Landgrafen Moritz von 1618 lehrreich, deren Erlafs beiläufig darauf zurückgeht, dafs der eben erwähnte Marburger Pädagogiarch direkter Ermahnung zum Trotz die Anforderungen seiner Schule nicht hatte ermäfsigen wollen.[1]) Im zweiten Kapitel dieser Schulordnung wird u. a. bestimmt, dafs „man zur lateinischen Sprach nicht schreiten soll, man habe denn unsere angeborne deutsche Sprache zuvörderst nach Notdurft und genugsamb gelernet" . . . „Denjenigen, welche die Sprachen zu lernen anfangen, soll ein verständlicher guter Auktor oder Skribent, welcher dieselbe Sprach ganz rein und eigentlich treibt, fürgehalten, darbeneben die Lektion in der Grammatik beim selben betrieben und deren Brauch und Übung fleifsig fürgebildet" — also: die Grammatik im Anschlufs an die Lektüre geübt werden. Auf das Übersetzen wird grofser Wert gelegt, aber es soll „darin folgendermafsen gehalten werden, dafs der lateinische Text oder Auktor, dessen die Knaben allbereits kündig . . . in die deutsche, als eine bekannte Sprache überzusetzen fürgehalten werde"; vor dem vorzeitigen Übersetzen in die fremde Sprache mit Hülfe lexikalischer Werke wird ausdrücklich gewarnt.

[1]) Nach v. d. Ropp, *Zs. des Vereins für hess. Gesch. und Landeskunde*, N. F, XXIII, 298 (1898).

Das Gesagte gilt, wie ersichtlich, zunächst nur für das Latein. Wie weit es auf das Französische (und andere romanische Sprachen) Anwendung gefunden hat, läfst sich nur vermuten. War der Lehrer des Französischen, wie z. B. Dulcis, philologisch gebildet, so wurde die im Lateinunterricht geltende Methode wohl auch auf das Französische übertragen. Die in Deutschland lehrenden Franzosen gingen aber aus den verschiedensten Lebensstellungen hervor und betrieben der Mehrzahl nach die durch sie in Verruf geratene Sprachmeisterei. Donatismus oder Maîtretum — in diesem Dilemma verlassen wir für heute den neusprachlichen Unterricht an der Schwelle der neueren Zeit.

ZWEITER VORTRAG.

GRAMMATIK UND ÜBERSETZUNG.

Der vollendete Hofmann blieb oder wurde auch nach dem grofsen Kriege in Deutschland das Bildungsideal, wie es z. B. Leibniz als 22jähriger junger Mann zu Papier gebracht und später in seiner Person verwirklicht hat. Ritterakademien waren schon vor dem Kriege vereinzelt entstanden — so, wie wir sahen, in Kassel —; jetzt werden sie im ganzen Lande errichtet. Dafs das Latein auch hier als unentbehrlich gilt, versteht sich von selbst. An die Stelle des Griechischen und des Hebräischen der alten Gelehrtenschule aber tritt nun Französisch, auch Italienisch, Spanisch und Englisch. Französisch wird nach wie vor von einem Franzosen gelehrt. Diejenige Akademie, die in ihrem Lehrplan zum ersten male das Englische aufführt, ist die Ritterschule von Wolfenbüttel. Der 1687 gedruckte Lehrplan umfafst die nachbenannten Fächer: „1. Theologie. 2. Privatrecht. 3. Geschichte, besonders der letzten drei Jahrhunderte, nebst Genealogie, Chronologie und Geographie. 4. Beredsamkeit, besonders mit Bezug auf solche Materien, welche dem von Adel zunächst in allerhand Occurencen am meisten zu statten kommen können. 5. Mathematik, mit Demonstrationes im Felde, auf dem Observatorio und zu Hause, desgleichen für den, der Lust hat, Mechanik und Anleitung zu Lust- und Ernstfeuerwerken. 6. In Sprachen *publice* Deutsch, Lateinisch (eine hochnotwendige und bei

allen Nationen durchgehende Sprache), Italienisch und Französisch; *privatim* Englisch und Spanisch." — Andere Privatfächer sind: Logik, Metaphysik, Physik, Kriegswissenschaft, Astronomie, Optik; auch ein Zeitungskolleg wurde gelesen. Alles dies stand zur freien Wahl. Dazu kommen die ritterlichen Übungen: Reiten, Fechten, Tanzen, Voltigiren, Musketen- und Piken-Exerzitien; auch haben, wie besonders bemerkt wird, „die Akademisten die Permission, den fürstlichen Hof zu frequentiren, wie sie dann *ordinarie* gewisse Tage in der Woche bei Hofe kommen und denen angestellten Divertissementen, Bällen u. dergl. beiwohnen und von der daselbst vorfallenden honesten Konversation mit profitiren können." Sogar zum Antichambriren findet sich Gelegenheit, wenn ein Prinz in der Akademie ist!

Mittlerweile ging die Produktion französischer Lehrbücher weiter. Ein englisches Unterrichtsmittel wird vor den achtziger Jahren des 17. Jahrhunderts (zu welcher Zeit Englisch im Lehrplan von Wolfenbüttel auftritt) nur ganz vereinzelt angeboten; und zwar lateinisch von S. Tellaeus, Lehrer der französischen Sprache in Strafsburg, 1665, im Selbstverlag. Die kleine Grammatik ist dem Herzog Friedrich zu Sachsen gewidmet. Sie enthält eine kurze Sprachgeschichte mit eingestreuten angelsächsischen und sogar keltischen Proben, die Lehre von der Aussprache, Formenlehre (die Konjugation ziemlich eingehend) und Syntax; keine Phrasen und Lesestücke. Gerade zwanzig Jahre später (1685) kam Joh. Podensteiners lateinischer Schlüssel der englischen Sprache — nur eine in Buchform umgesetzte Tabelle — heraus. Die erste deutsch (und englisch) verfafste englische Grammatik für Deutsche und umgekehrt — *Zweifache gründliche Sprachlehr, für Hochteutsche, Englisch, und für Engländer, Hochteutsch zu lernen* — habe ich 1887 zu ihrem zweihundertjährigen Jubiläum in den *Englischen Studien* (Band X) angezeigt. Sie erschien im Jahre des Wolfenbüttler Lehrplans 1687 in London und

hatte zum Verfasser einen in London lebenden Niederdeutschen, Heinrich Offelen, „*Jur. U. Doctorem,* wie auch französischer, englischer, spanischer, italiänischer, lateinischer und hoch- und niederteutschen Sprachen *Professorem.*" Wie es auf dem Titel heifst, „wird darin gehandelt vom Ursprung, Gründen under-wisen" (und den Weisen?) „zu reden der englischen Sprach, mit einem Namenbuch und täglich vorfallenden notwendigen Gesprächen. Es ist darbei gefügt alles, was ein Ausländer zu Versaillien in Frankreich und Engelland sehen kann, in einem kurzen Begriff vom Stand des Römischen Reichs." Gewidmet ist sie Georg, Erbprinzen von Dänemark. Der Inhalt gibt eine Vorstellung davon, was man damals von einem fremdsprachlichen Lehrbuch verlangte. Aufser dem zweiten Hauptstück des ersten Teils: „Von dem Silbenlaut", d. h. der Betonung, und dem dritten: „Vom Ursprung und Herkommen der englischen Sprach und Wörter, und wie man sie vom Teutschen machen kann" (!), interessirt uns besonders das vierte: „Von der Aussprach der englischen Buchstaben." Dafs von diesen, nicht den Lauten, ausgegangen wird, versteht sich von selbst. Zuerst die Regel, dann die Ausnahmen, beides mit Beispielen. Der Laut wird vom Deutschen aus bestimmt und manchmal durch eine Umschrift erklärt; z. B. *grace* græs, *meat* meet oder mijt, *blew* (= *blue*) bliu, *ox* ax, *oil* ail, *saw* saa, *say* see. Bemerkenswert ist, wie Offelen das *w* wiedergibt: „ow, als wenn ein o davor stünde: *wall* owal." *J* umschreibt er, wie zu denken, durch tsch: „*jest* tschest"; *kn* durch *dn*: „*know* dnoo . . . Nota. *D* mufs nicht viel gehört werden." Die „Ablenkung des Nennworts" im fünften Hauptstück, d. h. die Deklination, wird vom lateinischen Vorbild beherrscht und gestaltet sich wie folgt:

„Einzige Zahl.

Nenner	*Nom.*	*the King*	der König
Gebärer	*Gen.*	*of the King*	des Königs
Geber	*Dat.*	*to the King*	dem König

Ankläger	*Acc.*	*the King*	den König
Rufer	*Voc.*	*O King*	o König
Wegnehmer	*Abl.*	*from the King*	von dem König.“

Die „mehrere Zahl“ dem entsprechend.

Ja, haben wir das Recht, hierüber zu lachen? Im Französischen und im Englischen sind wir den Vokativ und den Ablativ hierzulande freilich los, mit nichten aber im Deutschen. Da bringt sie der angehende Sextaner als Vorbereitung auf das Lateinische von der Vorschule mit. So also verstehen wir noch heute den an sich ganz richtigen Satz der hessischen Schulordnung von 1618, dafs „man zur lateinischen Sprach nicht schreiten soll, man habe denn unsere angeborne deutsche Sprache zuvörderst nach Notdurft und genugsamb gelernet“!

Offelens zweiter Teil enthält als Seitenstück die deutsche Grammatik für Engländer, der dritte, laut Vorrede, „viele herrliche Gespräche“, worin englische und deutsche Realien schon recht ausgiebig — und ergötzlich — behandelt werden. Übungen zum Übersetzen, zum „Hinübersetzen“, aber sucht man auch in dieser Grammatik von 1687 zum Glück noch vergebens. Die „Übersetzungsmethode“ zur Herrschaft zu bringen, war dem 18. Jahrhundert vorbehalten, das in diesem Punkte mit nichten das Jahrhundert der Aufklärung ist.

Um die Mitte aber dieses Jahrhunderts beginnt ein neuer Abschnitt der Geschichte des Unterrichts in Deutschland mit der Gründung der „Realschulen“. Schon 1702 wurde in Franckes Pädagogium zu Halle Französisch durch einen *deutschen* Lehrer unter Beihülfe eines französischen Maître gelehrt. Die erste sogenannte „Realschule“, die aber mehr eine Fachschule als eine Realschule in unserem Sinne war, eröffnete ein Kollege Franckes, Semler, in Halle 1706; die erste Realschule von Bestand wurde 1747 in Berlin durch Franckes Schüler Hecker begründet — auch sie freilich eine Fachschule oder, wie Ziegler in seiner *Geschichte der Pädagogik* (1895) sagt, ein ganzes Bündel von Fachschulen.

In der lateinischen Abteilung (daneben bestand eine deutsche Abteilung und die eigentliche Realschule) wurde statt des Griechischen das Französische gelehrt.

Gleich den Reformvorschlägen von Ratichius und Comenius gingen die Bestrebungen der Philanthropisten an den neueren Sprachen fast spurlos vorüber. Wohl hatte sich Basedow 1776 anheischig gemacht, den Schüler in sechs Monaten dahin zu bringen, dafs er die fremde Sprache verstehe und sie ohne Regeln nach und nach auch selbst reden und schreiben lerne: „Dann bedürfen wir noch sechs Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen oder so wenig unvollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann.“ Aber ach! Die alte Verbindung von Grammatisiren und Parliren herrscht weiter, bis vor Ablauf des Jahrhunderts Joh. Val. Meidinger (*Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann,* 1783, u. a. m.) die Methode heraufbeschwört, unter der wir noch heutzutage seufzen.

Übersetzt wurde freilich schon lange vorher. Während aber bis dahin das Übersetzen aus der fremden in die eigene Sprache mit angeschlossener Retrovertirübung geherrscht hatte, rückt nunmehr das Übersetzen aus der eigenen in die fremde Sprache an den ersten Platz. Die hergebrachte Grammatik mit den sechs lateinischen Kasus u. s. w. bleibt dabei im alten Ansehen. Der Gang des Unterrichts ist dieser: 1. die grammatische Regel; 2. das Übersetzen in die fremde Sprache — auf Grund dieser Regel und mit den nötigen Hülfen. Der Schüler verfertigt die fremde Sprache, die er lernen soll, selbst! Als Text bevorzugt der Vater der Methode zusammenhängende Stücke, jene Anekdoten, Histörchen, mit denen sein Name jetzt sprüchwörtlich verbunden ist.

Ein Nachahmer Meidingers, Joh. Chrn. Fick, rechtfertigt

in einer 1793 erschienenen *Praktischen englischen Sprachlehre,* was er von seinem Meister übernommen und was er Neues dazugegeben hat, wie folgt. Längere Erfahrung habe ihn belehrt, dafs der Anfänger, welcher nicht gleich aus seiner Muttersprache in die fremde Sprache übersetze, viel weniger mit der Konstruktionsart und den Eigentümlichkeiten derselben bekannt werde, als es der Fall sei, wenn er mit der Erklärung der Regeln solche praktischen Übungen verbinde. Ferner wolle der gröfste Teil derjenigen, welche die englische Sprache lernen, sie auch sprechen, und das werde, die mündliche Unterhaltung ausgenommen, durch nichts so sehr erleichtert als durch das Übersetzen in diese Sprache, weniger aber das Lesen englischer Bücher allein(!). Bei den allerersten Aufgaben habe er das Deutsche meistens so gesetzt, wie das Englische folgen mufs, und damit die Regel desto leichter behalten werden könne, fast durchgehends nur einzelne Sätze in den Aufgaben gewählt, weil sonst leicht durch den langen Appendix von andern, mit dem auf die Regel passenden Satz verbundenen Wörtern die eigentliche Absicht verfehlt würde . . .

Die „eigentliche Absicht" ist ja eben, dafs der Schüler nach vorgeschriebenem Rezept sein Süppchen zusammenkocht. Was es heifst: aus dem Kochbuch kochen, hat manche junge Hausfrau zu ihrem Verdrusse erfahren. Wie schön ihr Gericht ihr aussehen mag, es hapert damit beim Essen. Leider ist es auch so mit dem Kochbuchfranzösisch, -Englisch und -Deutsch. Das Zeug macht sich gar nicht so übel; aber es einem lebendigen Franzosen oder Engländer oder Deutschen vorsetzen — beileibe nicht!

Und, wie gesagt, und wie Sie alle wissen: die Meidingerei ist noch heute in Schwang. Ein paar wirkliche Verbesserungen konnten nicht durchdringen; so z. B. die von K. Frz. Chrn. Wagner (in seiner *Englischen Sprachlehre,* 1802) versuchte, der an die Stelle von Meidingers zurechtgemachten Texten übersetzte, also zum Retrovertiren

bestimmte Auszüge aus englischen Schriftstellern treten liefs. Eine gründlichere Reform nach den Grundsätzen von Ratichius und Comenius erstrebte der englische Kaufmann James Hamilton (seit 1814). Seine Methode (*The Hamiltonian System,* 1829) ist analytisch im Gegensatz zu der synthetischen Meidingers. Analytisch war nun auch der alte Donat, und was die Folgezeit daraus gemacht hatte. Hamiltons Analyse ist aber nicht grammatische, sondern sprachliche Analyse. Seine Grundgedanken sind: 1. Die Sprache soll dem Schüler als eine lebendige, Gedanken enthaltende, vorgeführt werden. 2. Man soll den Schüler die Sprachgesetze möglichst vollständig gewinnen lassen. Das sind — um es gleich zu sagen — auch Grundgedanken der modernen Reform. Das erste nennen wir jetzt das Ausgehen von der Sprache selbst, das zweite die induktive Gewinnung der Grammatik. Und dasselbe hatte bereits Ratichius vergeblich gelehrt, dessen erstes Grundprinzip lautet: Es ist nicht mit dem Auswendiglernen der grammatischen Regeln, sondern mit der Sprache selbst zu beginnen: erst die Sache, dann die Regel. — In Widerspruch mit unserer Reform steht jedoch, dafs bei Hamilton alles auf mechanische Aneignung hinausläuft und nicht nur das Schreiben, sondern auch das Sprechen ans Ende gerückt ist.

Nach seinem 1831 erfolgten Tode hat Hamilton auch in Deutschland Apostel gefunden, auf den fremdsprachlichen Unterricht der öffentlichen Schulen jedoch keinen merkbaren Einflufs geübt. Das Gleiche gilt von der „Universalmethode" des Franzosen Jean Joseph Jacotot, der um 1820 hervortrat (*Enseignement universel,* 1823) und in mehrfacher Berührung mit Hamilton den folgenden Unterrichtsgang empfahl: zusammenhängende Stelle, ohne Rücksicht auf den Sinn — Wörter — Buchstaben — Grammatik — Sinn. Eine Entwicklung seines und des Hamiltonschen Verfahrens, die Methode Toussaint-Langenscheidt, ist für den Selbstunterricht von Bedeutung geworden; auch die beim Lehren der Mutter-

sprache viel verwandte „Normalwörtermethode“ knüpft an Jacotot an.

Ein Haupthindernis für den erfolgreichen Schulgebrauch der zuletzt genannten fremdsprachlichen Methode war der zu Grunde gelegte zusammenhängende Text. Ein Litteraturwerk wie das Johannes-Evangelium (bei Hamilton), der Telemach (bei Jacotot), das *Christmas Carol* (bei Toussaint-Langenscheidt) bietet, wenn nicht dem erwachsenen Leser, den diese Methoden voraussetzen, so doch dem kindlichen Schüler auf Schritt und Tritt des schwierigen Neuen zuviel. Wird es nicht erklärt, so bleibt es unverstanden; wird es erklärt, so ergibt sich eine nicht zu bewältigende Masse von Belehrung. Einen Ausweg aus diesem Dilemma sucht eine neue Phase des von Hamilton angeregten Verfahrens, die Methode Seidenstücker-Ahn-Plötz — u. s. w.!

Joh. Heinr. Phil. Seidenstücker, ein etwas älterer Zeitgenosse von Hamilton und Jacotot, beschränkt (in seinem *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*, 1811, u. a. m.) den Lesestoff auf fremdsprachliche Sätze, die unter sich nicht im Zusammenhang stehen. Der Gewinn ist offenbar: die Sätze können zuerst einfach und leicht sein, sie können alle die gleiche grammatische Erscheinung illustriren. Aber — die Grammatik hebt wieder den Kopf! Die Regeln allerdings fehlen, weil sie nebst der Aussprachelehre dem Lehrer überlassen sind. Zuerst jedoch stehen Vokabeln, dann folgen die Sätze. Das Ausgehen von der Sprache ist aufgegeben, die sich vielmehr als Produkt der Vokabelverarbeitung darstellt.

Über Seidenstücker kommt der unserer Generation viel besser bekannte Joh. Frz. Ahn nicht eigentlich hinaus. Sein französischer *Lehrgang* erschien zum erstenmal in Köln 1834.

Ehe wir auf die Ausbildung der Seidenstückerschen Methode durch Plötz, und was dazu gehört, eingehen, erfordert eine zunächst für den Selbstunterricht berechnete Abzweigung ein kurzes Wort. Der Name Ollendorff teilt

mit dem Namen Meidinger das Schicksal, etwas ominös zu klingen. Dem biederen Meidinger sind seine Histörchen, dem betriebsamen Ollendorff seine Sätze verhängnisvoll geworden. Dr. H. G. Ollendorffs *Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen* (man beachte die Reihenfolge!), kam, zuerst für das Französische, um die Mitte der dreifsiger Jahre heraus. Hier ist das Prinzip der gedächtnismäfsigen Aneignung auf die Spitze getrieben. Dem Vorwort gehen zwei Anekdoten voraus. Die erste ist die bekannte von dem klugen Star, der Steinchen in die Flasche warf. Moral natürlich: Unablässige Arbeit überwindet alles. Die andere hat den Titel „Der Kompafs." Ein Matrose wird von einem Mönch gefragt, ob er seine Gebete so gut kenne, wie den Kompafs. Nein, sagt der Matrose, aber der Mönch kenne sie auch nicht so gut. Es soll auf die Probe ankommen. Der Matrose nennt die Bezeichnungen der Windrose von N. über W., S. und O. zum N. zurück. Der Mönch spricht das Paternoster. Nun sagt der Matrose seine Himmelsgegenden rückwärts auf: von N. über O., S. und W. Von hinten nach vorn aber kann der Mönch das Paternoster nicht. Und die Geschichte schliefst: „Unser Matrose zeigt uns, wie man eine Sprache lernen und können mufs." In der Lektion zuerst das grammatische Pensum, dann Konversationsbruchstücke, Wörter; zwischendurch kurze grammatische Bemerkungen im Hinblick auf die „Aufgabe" — die berüchtigten Sätze, in mechanischer Variirung des gelieferten Stoffes. Ziel: papageienhafte Geläufigkeit, „doch von Geist keine Spur."

Dafs Ollendorff in deutschen Schulen, wenigstens Mädchenschulen, gebraucht wurde, ist noch nicht so lange her. Aber diese Entwicklung von Seidenstückers Einzelsatz-Methode gehört denn doch wohl der Vergangenheit an. Anders verhält es sich mit einer zweiten „Verbesserung" dieses Verfahrens, die an den Namen Karl Plötz († 1881)

geknüpft ist. Man kann diese „Verbesserung“ als eine neue Infusion Grammatik bezeichnen. Für die Einteilung in Lektionen sind nach Plötz drei Gesichtspunkte gleichmäfsig festgehalten: Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Aber die „Aussprache“ ist, wie Plötz sie behandelt, gleichfalls Grammatik, und ebenso wie sie mufs sich der „Wortschatz“ der „Grammatik“ im engeren Sinn: der Formen- und Satzlehre, unterordnen. So erscheinen in jeder Lektion als erstes grammatische Regeln und Paradigmen; es folgen A. französische, B. deutsche Sätze; die nötigen Vokabeln liefert der Anhang. Die ganze Arbeit läuft auf mechanisches Übersetzen hinaus. Die grammatischen Formen werden, je nach Bedarf, von oben, die Vokabeln (wenn sie nicht im voraus memorirt sind) von hinten geholt; Satz und Stück kommen zu Stande wie die Lösung eines Geduldspiels; man dreht das Pensum aus einer Sprache in die andere um, wie man einen Handschuh wendet — der „neue“ ist der „alte“, nur verkehrt!

Aber wie ist diese verbesserte Grammatik- und Übersetzungsmethode so bequem und sicher! Der eigentliche Lehrer ist der papierene, das Buch. Der lebendige Lehrer ist so gut wie tot. Dafs er die Sprache kennt, ist gar nicht nötig, er braucht dem Schüler nicht einmal um eine Lektion voraus zu sein. Seine wichtigste Thätigkeit ist das Korrigiren der schriftlich übersetzten Stücke. Doch dafür gibt es den gedruckten „Schlüssel“, der dem Lehrer — und wohl auch einmal dem Schüler — seine Arbeit erleichtert. Plötz und seine Nachahmer, unter denen für das Englische z. B. Plate zu nennen ist, haben es denn auch auf eine Unzahl von Auflagen gebracht und beherrschen, wenn auch in „zeitgemäfser Neubearbeitung“, noch immer die Schule.

Es ist nun an der Zeit, den Zusammenhang mit dem wiederherzustellen, was vorher über die Entwicklung der preufsischen Schulen und den fremdsprachlichen Unterricht in ihnen gesagt worden ist.

Die Regelung des Gymnasialwesens in Preufsen rührt

von 1788 her. Eine Prüfungsordnung wurde 1812, eine Unterrichtsverfassung 1816 erlassen. Das Englische findet hier natürlich keine Stelle. Ist doch sogar das Französische im Gymnasium „von dem Kreise der öffentlichen und notwendigen Lektionen ausgeschlossen und in den Privatunterricht verwiesen, weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei klassischen Sprachen Europas, die griechische, die lateinische und die deutsche, vollständig erreicht wird." Das Französische erhält erst im Normallehrplan von 1837 je 2 Stunden in III—I und durch eine Ministerialverfügung von 1856 auch in IV 2 und V 3 Stunden.

Neben die Gymnasien waren nun aber seit dem 18. Jahrhundert die Realschulen getreten. Ihre Einrichtung war ziemlich willkürlich, bis 1832 eine vorläufige Instruktion für die Entlassungsprüfung und 1859 eine Unterrichts- und Prüfungsordnung erlassen wurde. Drei Arten realistischer Schulen werden hier unterschieden: Realschulen I. und II. Ordnung und Bürgerschulen. Alle drei Schulen sollen eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für diejenigen Berufsarten gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Der Unterschied der drei Schulen lag wesentlich in der Zahl der Jahreskurse. Die oberste Art, die Realschule I. Ordnung (jetzt „Realgymnasium"), weist neben 54 Wochenstunden in Latein und 27 in Deutsch auch 34 in Französisch und 20 in Englisch auf. Schulen, die kein Latein lehrten („Oberrealschulen"), waren etwas reicher mit Englisch versehen.

Eine Neuregelung des höheren Schulwesens in Preufsen erfolgte 1882. Sie erstreckte sich auf den Erlafs von Lehrplänen und zugehöriger Prüfungsordnung. In der auf die Lehrpläne bezüglichen Zirkularverfügung erklärt es die Unterrichtsverwaltung zwar für unmöglich, eine einheitliche, die Aufgaben des Gymnasiums und der Realschule verschmelzende höhere Schule herzustellen; aber sie betrachtet

Realschulen ohne Latein nicht mehr (wie 1859) als notwendig unvollständige, einer niederen Ordnung angehörende Schulen. „Vielmehr," heifst es ausdrücklich, „haben Realschulen, welche, bei gleicher Dauer des Lehrkursus wie die Realschule I. Ordnung, die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschliefslich auf die modernen Kultursprachen begründen, eine steigende Anerkennung als Schulen allgemeiner Bildung erworben." Auch lateinlose Schulen mit sechsjähriger Dauer werden als selbständige Schulen anerkannt.

Welche Lehrziele wurden nun 1882 für die neueren Sprachen gesteckt? Im neunklassigen Realgymnasium für das Englische: Sicherheit in der Formenlehre und Syntax, Bekanntschaft mit den wichtigsten Synonymen. Erwerbung eines für das Verständnis der zur Schullektüre geeigneten prosaischen und poetischen Schriftwerke ausreichenden Wortschatzes. Lektüre einer nach dem Standpunkte der einzelnen Klassen getroffenen Auswahl von Schriftwerken. Einige Übung im mündlichen Gebrauche der Sprache im Anschlufs an die Lektüre. — Für das Französische kommt hinzu: Fähigkeit zur Anfertigung eines Aufsatzes. — In der Oberrealschule sind die Anforderungen etwas höher bezüglich der Lektüre und des mündlichen Gebrauchs.

In der sechsklassigen höheren Bürgerschule (ohne Latein) für Französisch und Englisch: Anleitung zur richtigen Aussprache; Fertigkeit im Lesen. Einübung der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax. Aneignung eines für die Schullektüre ausreichenden Wortschatzes. Übungen im Nachschreiben eines französischen (englischen) Textes. Lektüre leichterer Prosa, besonders historischer und beschreibender, sowie leichter poetischer Stücke.[1])

Was ist beiderlei Aufgaben, der für neun- und der für sechsklassige Schulen gemein, daher nach Ansicht der

---

[1]) Die siebenklassigen Realprogymnasien und Realschulen sind Realgymnasien und Oberrealschulen ohne Prima.

Schulverwaltung durchgehends wichtig? 1. Formenlehre und Syntax, d. h. Grammatik. 2. Wortschatz *für* die Schullektüre. 3. Lektüre.

Was ergibt sich hieraus als offizielle Methode? Zunächst die Reihenfolge: 1. Grammatik, 2. Vokabeln, 3. Lektüre. Denken wir uns statt oder neben der zu übersetzenden Lektüre fremdsprachliche, gleichfalls zu übersetzende Sätze, so erhalten wir den Typus einer Lektion bei Plate oder Plötz; nur die deutschen Sätze scheinen zu fehlen. Das Übersetzen in die fremde Sprache gilt eben als selbstverständlich! Beweis: die Anforderungen der Prüfungsordnung, wonach in jeder der beiden Sprachen ein Exerzitium zu liefern ist.

D. h.: Französisch und Englisch werden 1882 offiziell noch als tote Sprachen gelehrt. Das gilt gerade für die neunklassigen Schulen ohne alle Einschränkung; denn die „im Anschlufs an die Lektüre" betriebene „Übung im mündlichen Gebrauch" ist Vorschrift auch für das Latein! — Von der „Aussprache" wird bezeichnender Weise nur bei der höheren Bürgerschule, bei der für eine höhere bürgerliche Bildung errichteten Schule, geredet.

Dies sind die Thatsachen. Damit ist aber nicht etwa gesagt, dafs die Unterrichtsverwaltung sich den natürlicheren Aufgaben des Sprachunterrichts gegenüber ablehnend verhalte. Wer nur die „Lehrpläne" kennt, wird mit einigem Erstaunen in den „Erläuterungen" für die Gymnasien unter No. 5 lesen: Die erste Aufgabe des französischen Unterrichts, Richtigkeit der Aussprache (die im „Lehrplan" der Gymnasien fehlt!) und Geläufigkeit des Lesens zu erreichen, habe je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekt einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit; aber bis zu einem gewissen Mafse müsse diese Aufgabe jedenfalls erfüllt werden. Ferner aber heifst es, gleich hinterher: es sei notwendig, ausdrücklich im Gymnasium darauf zu verzichten, dafs eine Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauche der

französischen Sprache erreicht werde; Übungen, die der Vorbereitung dazu dienten, wie Diktate, Anwendung der französischen Sprache bei der Repetition der Lektüre, allerdings seien angelegentlich zu empfehlen. Im Zusammenhang damit steht die Bemerkung, dafs im Realgymnasium und in der Oberrealschule den Übungen im mündlichen Gebrauch der beiden Sprachen nicht die Aufgabe zufalle, Konversations-Fertigkeit über Vorgänge des täglichen Lebens zu erzielen. Das ist ein Rückschritt im Vergleich mit der Verfügung von 1859, die verlangt, dafs im Französischen der Prima die Erklärung der Schriftsteller und der Unterricht überhaupt fast ausschliefslich in französischer Sprache geschehe. Warum dieser Rückschritt? Ohne Zweifel nur deshalb, weil das „Parliren" durch die Ollendorffsche und ähnliche Methoden in Mifskredit gekommen war.

So galt 1882 noch oder wieder die alte grammatistische oder Übersetzungsmethode. Reaktion führt zur Revolution. Schon gärt es und regt es sich; ein paar mehr oder weniger jugendliche Schwärmer versuchen — so behauptet man — mit lautem Geschrei, die Tyrannei der Grammatik und der Übersetzung zu brechen, eine freiere Ära herbeizuführen. Mein nächster Vortrag gelte dieser sogenannten „Reform".

DRITTER VORTRAG.

DIE MODERNE REFORM.

Zu den angeblichen Heifsspornen, auf die ich zu Ende unserer letzten Betrachtung hinwies, gehörte ich selbst. Daran ist nichts zu ändern oder zu leugnen, und das möchte ich gar nicht. Aber ebendeshalb bin ich auch keineswegs der Mann, Ihnen die Zeit der beginnenden „Reform" als unparteiischer Kritiker zu schildern; und doch ist es gerade diese meine Beteiligung wieder, der ich Ihren freundlichen Wunsch, mich hier zu hören, verdanke. Was soll ich thun? Ich erlaube mir einen Vorschlag. — Man hat meine im Jahr 1882 unter dem Pseudonym Quousque Tandem erschienene Flugschrift *Der Sprachunterricht muſs umkehren!* den Trompetenstoſs der Reform genannt. Legen Sie es mir, bitte, nicht falsch aus, wenn ich die mir übertragene Rolle annehme: der Trompeter bildet sich ja nicht ein, er sei Feldherr und Führer. Und wenn ich Ihnen — das ist mein Vorschlag — zunächst über den Inhalt jenes Schriftchens einfach in der Kürze berichte, so werden Sie schon selbst finden, daſs ich mir mannigfacher Anregung bewuſst gewesen bin.

In dem ersten, „Sprachliches" überschriebenen Kapitel gehe ich von dem grammatischen Betrieb der Muttersprache aus. Von der Fibel an verhängniſsvolle Verwechslung von Sprache und Schrift. In der Praxis der Aussprache Verkehrtheit oder Gehenlassen. Die eigentliche Schulgrammatik im

Banne vorurteilsvoller Überlieferung, mechanisch, verfrüht, ohne Beziehung zum lebendigen Deutsch. Kommen wir zu den fremden Sprachen, so soll dieselbe grundverkehrte Schriftlehre dem Schüler die Sprache vermitteln. Die Sprache, so zitire ich nach dem englischen Sprachforscher Sayce, besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben; nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Durch Wörterlisten und Regeln kann man nicht sprechen und verstehen lernen. Die Schulaussprache des Englischen und des Französischen wird von Trautmann mit vollem Rechte grauenvoll genannt; ähnliche Mifshandlung haben das Lateinische und das Griechische zu leiden. Dieser sogenannten Lautlehre entspricht in der Schulgrammatik die sogenannte Flexion. Als erstes Beispiel dient mir die angebliche Deklination des englischen bestimmten Artikels:

Sing.	Nom.:	*the*	Plur. Nom.:	*the*
	Gen.:	*of the*	Gen.:	*of the*
	Dat.:	*to the*	Dat.:	*to the*
	Akk.:	*the*	Akk.:	*the*,

der ein Paradigma:

Nom.: Berlin
Gen.: ab (oder von) Berlin
Dat.: zu (oder nach) Berlin
Akk.: Berlin
Lok.: in Berlin
Instr.: mit (oder durch) Berlin

als gleich absurd an die Seite gestellt wird, worauf die Zusammenstellung des in Wirklichkeit so einfachen regelmäfsigen Flexionsapparates des Englischen folgt. Wieder finden sich die gleichen Mängel in der französischen, wie in der lateinischen und der griechischen Schulgrammatik. Auch das wird durch genügende Beispiele belegt.

Konnte ich in diesem ersten Kapitel aufser den hier Genannten besonders noch Kräuter und Kühn heranziehen, so knüpfe ich das zweite, „Unterrichtliches", an eine

Broschüre von Brassai an (in der, beiläufig bemerkt, die Methode Gouin zum erstenmal vor dem deutschen Publikum erscheint) und folge zum Teil der Argumentation Günthers in seinem vernichtenden Aufsatz *Der Lateinunterricht am Seminar.* In fortdauernder Berührung mit andern verlange ich der Reihe nach: eine lebende Sprache als erste fremde Sprache in der Schule; vorbereitende Schulung in der allgemeinen und muttersprachlichen Lautlehre; Begründung der Flexion auf die Laute und nicht auf die Schrift; syntaktische Prinzipien an Stelle der Regeln; Verlegung des Schwerpunkts in die zusammenhängende, der lebendigen Jugendlitteratur entlehnte Lektüre. Der hierauf skizzirte Unterrichtsgang einer Lehrstunde empfiehlt die Behandlung des (nur kurzen) Lesestücks zunächst bei geschlossenen, dann bei geöffneten Büchern; Fragen über den Inhalt, die in der fremden Sprache in ganzen Sätzen zu beantworten sind; bei abermals geschlossenen Büchern Wiedererzählen des Inhalts, gleichfalls in der fremden Sprache; Niederschreiben des Inhalts auf erneute Fragen, zuerst an die Wandtafel, dann erst ins Heft. Keine Präparation; kein Auswendiglernen der Wörter; keine häusliche schriftliche Arbeit (doch dient gelegentlichem Nachschlagen ein Wörterverzeichnis mit phonetischer Umschrift); keine schriftlichen Übungssätze; keine zusammenhängenden deutschen Stücke im Anschluſs an die Lektüre (denn „das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht"). Immer freiere Behandlung des Lesestoffs im Hinblick auf das doppelte Ziel: Verständnis und Reproduktion. Induktive Gewinnung der Grammatik aus der Lektüre; von Zeit zu Zeit systematische Zusammenstellung der gewonnenen Resultate. Daſs die fremde Sprache auch gesprochen werden muſs, kann keine Frage sein. Und zu allem dem der dringende Wunsch nach einer Verminderung der Stundenzahl zu gunsten von Leibesübung, Erholung und Spiel.

Meine Flugschrift war nur ein Beitrag, und gewiſs

nicht der erste, zu einer Fachlitteratur, die mittlerweile dermafsen angeschwollen ist, dafs die beiden 1895 und 1900 erschienenen Bücher von Breymann: *Die neusprachliche Reformlitteratur von 1876—1893* und desgl. *von 1894 bis 1899,* fast notwendige Mittel zur Orientirung bilden. Wenn ich hier aus der Masse einiges auswähle, so thue ich es eben von dem Standpunkte aus, den ich Ihnen als den meinen geschildert habe: als Vertreter der allerentschiedensten (nur nicht rein utilitarischen!) Reform. Ich werde mich nunmehr auch nicht scheuen, gelegentlich noch anderes zu nennen, was von mir selbst zur Speziallitteratur beigesteuert ist. Der Absicht nach entspricht dieses Eigene meinen Begriffen von der Reform natürlich am besten. Es deshalb Ihnen etwa aufzureden, ist meine Absicht durchaus nicht. Ich bitte Sie, die jeweilige Anführung als erneuten Hinweis zu verstehen, dafs ich auch in dem und dem Punkte eben nicht der unparteiische Kritiker, sondern ein beteiligter Parteigänger bin.

Zuerst ein paar kritische und methodische Schriften. An der Spitze steht billig W. Münchs, des auch von mir hochgeschätzten „mafsvollen" Reformers, ausgezeichnetes Buch: *Zur Förderung des französischen Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien*[1]) (1883), das in hervorragender Weise geleistet hat und noch leistet, was der Titel verspricht, wie auch desselben Verfassers *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* (in Baumeisters *Handbuch,* 1895) der wärmsten Empfehlung wert ist. Hiermit verbinde ich am besten die Erwähnung des ähnlich gesinnten Methodikers E. von Sallwürk, der nach anderen trefflichen Beiträgen vor kurzem (1898) *Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen* herausgegeben hat. Ich wende mich nun zu Reformern strengerer Observanz. Geistreich und anregend, wenn auch kaum zur direkten Ver-

[1]) Zur besseren Orientirung gebe ich hier im Druck die Titel ausführlich.

wertung im Unterricht geeignet war das Werkchen des leider schon in jugendlichem Alter verstorbenen Felix Franke: *Die praktische Spracherlernung, auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache dargestellt* (1884). Aus der Praxis und für die Praxis geschrieben sind das Buch von A. Rambeau: *Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule, mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums*, was beinahe zu bedauern ist (1886), und der Entwurf eines französischen Reformlehrplans von Max Walter: *Der französische Klassenunterricht*, I, Unterstufe (1888), worin der Verfasser der Reihe nach das Hören, Sprechen und Lesen, das Sprech- und Lesestück, das Schreiben und die Grammatik behandelt; mit der Ergänzung für die Mittel- und Oberstufe von K. Kühn (1889), der u. a. schon 1882 eine verdienstliche Abhandlung *Zur Methodik des französischen Unterrichts* veröffentlicht hatte. Bericht und Vorschläge finden sich lehrreich vereint bei H. Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode* (1888) und *Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode* — so nennt Klinghardt die Reformmethode jetzt — (1892), sowie in Walters wichtigem neuen Buche: *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan* (1900). Klinghardts *Erfahrungen* sind besonders interessant, weil sie sich in ihrem ersten Teile auf den längeren Gebrauch von Lautschrift in der Klasse und den späteren Übergang zu orthographischen Texten beziehen. Das zweite Bändchen hat es mit den Ergebnissen und der Methode in den oberen Klassen zu thun. Bei Walter darf man den Titel nicht mifsverstehen. Der „Frankfurter Reformplan" bedeutet nicht eine Frankfurter Reform*methode*, sondern die Einrichtung der Frankfurter Reform*schulen*, wonach das Französische in der Sexta, das Lateinische in der Untertertia, das Englische in der Untersekunda begonnen wird. Selbstverständlich ist aber auch die von Walter befolgte Methode die Methode

der „Reform", wie sie sich unter den geschilderten Verhältnissen gestaltet. Wertvolle Beigaben bilden reichliche Proben von Schülerarbeiten und Berichte von englischen Kollegen, die dem Unterricht beigewohnt haben.

Auf den Anteil des Auslandes an dieser Bewegung kann ich im Rahmen dieser Vorträge nicht eigentlich eingehen. Nennen wenigstens will ich H. Sweets weiter ausholende, bedeutsame Schrift *On the Practical Study of Language* (1884), jetzt zu einem stattlichen Bande erweitert unter dem Titel *The Practical Study of Languages* (1899), wozu O. Jespersens soeben erschienene *Sprogundervisning* (1901) das Gegenstück bildet; K. Breul, *The Teaching of Modern Foreign Languages in our* (d. h. den englischen) *Secondary Schools* (1898; doch ist Breul bekanntlich ein Deutscher); Paul Passy, *La Méthode directe* (1899), und W. Rippmanns direkt für die Praxis berechnete *Hints for Teaching French* bezw. *German* (1898). Über die Bestrebungen und Erfolge der deutschen Reform hat Miss Mary Brebner, M. A., 1898 einen höchst anerkennenden Bericht erstattet (*The Method of Teaching Modern Languages in Germany*), der allein zur Widerlegung des öfters geäufserten Vorurteils genügt, dafs sich die deutschen Reformer für die Bewährung ihrer Methode nur auf ihr eigenes Zeugnis berufen könnten.

Auch an der Produktion von Hülfsmitteln im Sinne der Reform für die Hand der Lehrer und der Schüler hat es nicht gefehlt.

Die neue lautliche Schulung im Unterricht verlangte Darstellungen der Phonetik, wie sie nach H. Sweets Vorgang (*Handbook of Phonetics*, 1877) hierzulande M. Trautmann (*Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besondern*, 1884—1886) und ich (*Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen*, 1884) für die drei modernen Schulsprachen versucht haben, worauf

Miss L. Soames dem gleichen praktischen Bedürfnis auch in England entgegengekommen ist (*Introduction to Phonetics: English, French and German*, 1891). Seitdem sind noch elementarere Abrisse nötig geworden, die ich nicht einzeln aufführen kann. Für tiefergehende eigene Studien bietet Klinghardts „praktisches Hülfsbuch" *Artikulations- uud Hörübungen* (1897) die Hand. Die Anwendung der Phonetik auf den Unterricht haben u. a. Breymann (*Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht*, 1884) und Rambeau (*Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht*, 1888) gehandelt, während K. Quiehls *Einführung in die französische Aussprache* (1889) sich später zu einer förmlichen Schulphonetik des Französischen ausgewachsen hat. Sonst gibt es praktische Spezialphonetiken des Englischen von Sweet (*Elementarbuch des gesprochenen Englisch*, 1885; *A Primer of Spoken English*, 1890), A. Western (*Englische Lautlehre*, 1885; vorher norwegisch), R. J. Lloyd (*Northern English*, 1899); des Französischen von P. Passy (*Les Sons du Français*, 1887), F. Beyer (*Das Lautsystem des Neufranzösischen*, 1887, *Französische Phonetik*, 1888), Beyer und P. Passy (*Elementarbuch des gesprochenen Französisch*, 1893); des Deutschen von mir (*Die Aussprache des Schriftdeutschen*, ursprünglich unter anderem Titel, 1885), G. Hempl (*German Orthography and Phonology*, I, 1898) und in gewissem Sinne von Th. Siebs (*Deutsche Bühnenaussprache*, 1898). Fast alles dies ist in mehreren Auflagen erschienen. Praktische Texte in Lautschrift haben z. B. geliefert: für das Englische Sweet (im *Elementarbuch* und im *Primer*), O. Jespersen (*Spoken English*, 1890), Lloyd (a. a. O.), auch Miss Soames (a. a. O.), diese aber leider nicht in der auf Sweet zurückgehenden Transskription der *Association phonétique internationale*, der fast alle jetzt folgen; für das Französische P. Passy (*Le Français parlé*, 1886, und vieles andere),

F. Franke (*Phrases de tous les jours*, 1886), Beyer-Passy (im *Elementarbuch*), Jean Passy und Rambeau (*Chrestomathie française*, 1897); für das Deutsche ich (*Die Aussprache des Schriftdeutschen* und *Lesebuch in Lautschrift.* I, 1899). Auch die meisten dieser Bücher werden viel gebraucht. Ein Lautschrift-Wörterbuch (*Dictionnaire phonétique*) nach neueren Grundsätzen wurde für das Französische 1897 von H. Michaelis und P. Passy geliefert, während man für das Englische — von dem grofsen Murray abgesehen — bei Grieb-Schröer und, soweit er reicht, bei Krummacher in dieser Hinsicht gut beraten ist. Ich beende diese zwar namen- und titelreiche, aber ja keineswegs vollständige Aufzählung phonetischer Hülfsmittel mit dem Verweis auf die Lauttafeln, die von Rambeau (1888) und von mir (1893) für den Klassengebrauch hergestellt worden sind. Wer von Ihnen einen umfassenderen Überblick über *Die phonetische Litteratur von 1876—1895*, auch die rein wissenschaftliche, gewinnen möchte, der verschaffe sich das so betitelte Buch von Breymann (1897).

Die Verwertung der Phonetik für den Unterricht und die direkte Methode, mit der Unterordnung der Grammatik unter den Sprech- und Lesestoff sowie dem Verzicht auf das Übersetzen, riefen auch neue Bücher für den Gebrauch in der Schule hervor. Mein bereits 1879 gemachter Versuch (*Englische Schulgrammatik* I) die englische Formenlehre ganz auf den Laut an Stelle der Schrift zu begründen, geht den meisten auch der Reformer zu weit. Wie Breymann (*Französische Elementargrammatik*, 1884), so befolgt auch Kühn (*Französische Schulgrammatik*, 1885) ein gemischtes Verfahren, und das ist bis heute die Regel. Dafs die Sache auf französischer Seite gröfsere Schwierigkeiten bietet, gebe ich bereitwillig zu. — Übungsbücher der gemäfsigten Reform erschienen um die Mitte der achtziger Jahre u. a. von Breymann, von Ph. Plattner, von Mangold und Coste, denen sich Dutzende von andern bis auf

die Gegenwa
zum Mittelp
Leben einf
(1887), K
entsprech
reich. Be
im Engl
(*The E*
und F.
gelunge
thode
Frank
(*Ger*
(*De*
Sch
ähn
di

worden:
kehren? (1888);
Sprachunterricht umkehren? (1894); Schild, *Wie muſs der fremdsprachliche Unterricht umkehren?* (1894). Das deutet immerhin auf allmähliches Entgegenkommen der Zweifler, auf wachsenden Erfolg der Reform.

Noch besser wird dies durch die Betrachtung dessen

veranschaulicht, was seit dem Anfang der achtziger Jahre auf Versammlungen und in Vereinen in gemeinsamer Arbeit der Freunde und Gegner geschehen ist.

Vor die Veröffentlichung der preufsischen Lehrpläne und Prüfungsordnung von 1891 fallen die 37. und die 38. Philologenversammlung in Dessau und Giefsen (1884/85) sowie der 1. und der 3. Neuphilologentag in Hannover und Dresden (1886/88). In diesen Versammlungen wurden einstimmig u. a. die folgenden Beschlüsse gefafst:

1. (Dessau 1884.) „Im französischen und englischen Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt zu machen und die Grammatik ausschliefslich induktiv zu behandeln."

2. (Giefsen 1885.) „Auch in den oberen Klassen ist die Lektüre zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen. Auch hier ist die Grammatik so viel wie möglich induktiv zu behandeln."

3. (Desgl.) „Freie Schreibübungen im Anschlufs an Gelesenes sind als Ersatz der Übersetzung aus dem Deutschen allmählich einzuführen. Es ist zu wünschen, dafs an Stelle der bisherigen schriftlichen Arbeiten eine dem Ziele der Schule entsprechende freie schriftliche Arbeit gefordert wird, eventuell eine Übersetzung ins Deutsche."

4. In Giefsen (1885) wird beiläufig anerkannt, „dafs ein Sprachunterricht auf lautlicher Grundlage weit mehr Erfolg verspricht als die seither unter Zugrundlegung von Buchstabe und Regel befolgte Methode," und in Dresden (1888) mit grofser Mehrheit beschlossen: „Der 3. Deutsche Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dafs weitere Versuche mit der Lehrweise gemacht werden, die auf lautlicher Grundlage ruht und den zusammenhängenden Lesestoff zum Mittelpunkt des Unterrichts macht."

Es sei hier die Bemerkung angeschlossen, dafs die mit der Jahresversammlung der *Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* verbundene *Conference on the*

Teaching of Modern Languages in Cheltenham (1890) sich einstimmig dafür aussprach, das Lesebuch habe den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichtes zu bilden; wie auch die These: „Die Phonetik hat als Grundlage des neusprachlichen Unterrichtes zu dienen" beifällige Aufnahme fand.

Mit dem Gesagten ist schon die Vereinsgründung gestreift, die gleichfalls ein Charakteristikum der achtziger Jahre bildet, sich aber auch in das nächste Jahrzehnt fortsetzt. In das Jahr 1886 fallen nicht weniger als drei solcher Gründungen:

1. Die der *Association phonétique internationale* oder, wie sie von vornherein heifst, der *Phonetic Teachers' Association*, durch Paul Passy, deren Mitgliedschaft ich Ihnen dringend empfehle (Adr.: *Fonetik*, Bourg-la-Reine);

2. Die des nach meinem Pseudonym von 1882 benannten „Skandinavischen Vereins für verbesserten Sprachunterricht" *Quousque Tandem* durch Jespersen, Lundell und Western;

3. Die des *Verbandes der Deutschen neuphilologischen Lehrerschaft* durch Stengel und den Neuphilologischen Verein in Hannover, eines Verbandes, der durch seine Versammlungen — die Neuphilologentage — für die Entwicklung des Faches an Schule und Universität von grofser Bedeutung geworden ist. Wie die Neuphilologentage (und z. T. auch die neusprachlichen Sektionen der allgemeinen Philologentage) durch Einheits- oder Mehrheitsbeschlüsse den Forderungen der Reform Nachdruck verliehen haben, ist bereits vorher illustrirt. Nicht jede Stimme jener Beschlüsse freilich bedeutet einen im Unterricht radikalen Reformer. Der radikalen Reform standen vor allem die Lehrpläne und die Prüfungsordnung im Wege, die von 1882 bis 1891 in Geltung waren; nur unter besonders günstigen Unständen, wie in den achtziger Jahren in dieser Provinz, wurden freiere Versuche gestattet. Viele — die meisten — der neusprachlichen Lehrer haben in jener Zeit als vorsichtige Leute altmethodisches Wasser in den neumethodischen Wein ge-

gossen und sich mit einer „vermittelnden Methode" begnügt. Bald konnte sich der biedere Durchschnitt auf litterarische Rechtfertigung (wie durch K. Schäfer, 1885) berufen, und durch zahlreiche neue oder aufgefrischte Lehrbücher war die goldene Mittelstrafse auch für den nicht so Wegfertigen gangbar gemacht.

Betrachten Sie diese Bücher genauer — was ist es mit der „zeitgemäfsen Neubearbeitung" u. s. w., deren sie sich rühmen? Ein bischen „Phonetik" in der „Aussprache", und zusammenhängende Texte statt der Einzelsätze, aber auch sie der Regel auf den Leib geschrieben, oder solche den alten Einzelsatzstücken als modernere Zuthat beigemischt. So ist es z. B. in dem erneuerten Plate, der als 66. Auflage des alten 1891 herauskam. Dieses Buch hatte in seinem ersten Teile von vornherein glückliche Ansätze gezeigt, indem die erste Einführung in die Sprache nicht ausschliefslich nach grammatischen, sondern auch nach stofflichen Gesichtspunkten erfolgte. Dabei kam freilich ein seltsames Sichdurchkreuzen der Kategorien heraus. In Lektion 1 und 2 waren die Schule, *to leave,* der Plural, *to be,* in Lektion 3 die Familie, Pluralformen, Possessiva behandelt, und so fort. In der Neubearbeitung spielen nun auch als Drittes die zusammenhängenden Stücke herein, und nun haben wir in Lektion 7 und 8 z. B. Präsens, Personalia, *The Orchard,* Getränke und Komparation, in Lektion 9 Tiere, Präsens mit *to do* und *The Bird and the Cat.* In Lektion 11 gibt nach der Überschrift „*Food.* Nahrung, Speise" nur der Inhalt den Ausschlag. Und doch stellen die Sätze auch hier nichts als ein Sammelsurium vor. „*We have no bread in the house. The servant must fetch some.*" Wer ist der Sprecher? Welches die Situation? „*Please, Mamma, give me some bread and butter* (Butterbrot); *I am very hungry.*" Es erfolgt die Antwort: „*You cannot get bread and butter now; you must wait till breakfast.*" Das ist also die Zeit vor dem ersten Frühstück! Nun aber wendet

sich die Unterhaltung — offenbar eine neue — der Butter zu. „*How nice that butter is! Where do you buy your butter? We do not buy it; we make it ourselves* (selbst)." Dann kommen im Gespräch mit einem unbestimmten, übrigens recht unleidlichen Gaste und *Madam*, der „gnädigen Frau", Käse, Schinken, Salz, Öl, Salat, Hammel- und Kalbfleisch, Pfeffer, Essig und Kartoffeln an die Reihe, bis das Stück mit dem anonymen Ausspruch schliefst: „*Veal is not so nourishing as beef.*" Ist das etwa echtes Unterhaltungsenglisch? Wir kennen diese Sorte, die nur im Übersetzen ihr Scheindasein führt, und die zu fabriziren der Schüler nun fortfährt: „Ist [das]" — in eckigen Klammern — „Mittagsessen fertig?" („Mittagsessen *dinner*"; „fertig, bereit *ready*".) „Ja, es ist schon auf (*upon*) dem Tische."

Oder nehmen Sie als Beispiel der „Vermittlung" den im Plötz-Kares erneuerten Plötz: *Kurzer Lehrgang*, Übungsbuch, Ausgabe C. Freilich bildet den ersten Teil dieses Buches ein „Lesebuch" mit französischen Stücken, Gesprächen und Fragen; ja sogar bei den deutschen „Übungen" des zweiten Teils fehlt je eine kurze, französische „Sprechübung" nicht. Aber die deutschen „Übungen" selbst stehen im Dienste der gänzlich *un*vermittelten Grammatik und Übersetzung. In No. 56 werden die „Verben, die, je nach der Bedeutung, verschiedene Kasus verlangen," geübt („Sprachlehre § 60"). „Voltaire hat die Güte Friedrichs des Grofsen mifsbraucht" — „*abuser de* mifsbrauchen", sagt die Grammatik. „Der König täuschte sich nicht über den Charakter seines Günstlings" — „*abuser qn.* täuschen"; „aber er hat Nachsicht gegen ihn walten lassen" — „*user de* gebrauchen" (nach dem Wörterverzeichnis auch: „walten lassen"). „Man mufs seinen Freunden im Unglück beistehen" — „*assister qn.* beistehen." „Gestern habe ich einem Feste beigewohnt" — „*assister à* zugegen sein, beiwohnen." U. s. w.! *Abuser de, abuser qn., user de,*

assister qn., *assister à* — alles nebeneinander und durcheinander. Damit nicht genug: auch das Hindernis des Deutschen mit seinen deutschen Konstruktionen mufs der Schüler noch nehmen. „Voltaire hat die Güte Friedrichs des Grofsen mifsbraucht." „Hier brauche ich *abuser*, nicht etwa *user* (oder gar *assister*, *changer* u. s. w.)", sagt sich der Schüler, oder *soll* sich der Schüler sagen. „Ich brauche nicht etwa *abuser qn.*, sondern *abuser de*; ich lasse mich auch dadurch nicht beirren, dafs es im Deutschen 'seine Güte', nicht 'seiner Güte' oder 'von seiner Güte' heifst." Und wenn nun der Schüler, der doch auch sozusagen ein Mensch ist, über einen dieser Fallstricke strauchelt und z. B. ein *a abusé la bonté* zu Papier bringt, dann ist die so sorgsam vermittelnde Methode natürlich — nicht schuld!

Nun durfte man sich vor 1901 nicht etwa darauf berufen, dafs in den Lehrplänen und der Prüfungsordnung für die höheren (Knaben-)Schulen von 1891 auch nur eine vermittelnde Methode empfohlen wird. Die Unterrichtsverwaltungen sind begreiflicherweise konservativ. Niemand konnte innerhalb eines Jahrzehnts nach den Bestimmungen von 1882 auf dieser Seite einen vollen Umschwung zu gunsten der Reform erwarten. Eine halbe Anerkennung ist hier sicherlich ein Erfolg; eine halbe Anerkennung aber bedeuten die *Lehrpläne für die höheren Schulen* von 1891; *mehr* als das die *Lehrpläne für die höheren Mädchenschulen* von 1894 und die neue *Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen* von 1898; und vor wenigen Monaten (Juni 1901) haben die neuesten *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen* der Reform erneute Zugeständnisse gemacht. Gehen wir, die Leute vom Fach, die neuphilologischen Lehrer, fernerhin voraus, dann kommt auch noch die volle, allen unseren Wünschen gerechte amtliche Reform!

VIERTER VORTRAG.

1891 UND 1901.

Nach den Lehrplänen von 1891 ist das Lehrziel im Französischen (und Englischen) „im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch bemessen". Von meinem Standpunkt aus mufs ich hiergegen sogleich protestiren. Der schriftliche und mündliche Gebrauch ist ohne Zweifel das *nächste* Ziel, und dafs damit nicht *alles* gesagt sei, deuten ja die Lehrpläne von 1891 durch den Zusatz „im wesentlichen" an. Aber ich bestreite eben, dafs der praktische Gebrauch für das *wesentliche* Lehrziel zu gelten habe. Aus dieser Zielbestimmung klingt etwas von der gymnasialen Geringschätzung der lebenden Sprachen wieder. Könnten sie nichts wesentlich anderes leisten als dies, dann dürfte man Französisch und Englisch als Bonnenfranzösisch und Kellnerenglisch verachten. Aber sie sind mindestens ebenso gut wie Griechisch und Latein der Schlüssel zum Wesen und Wirken hervorragender Kulturvölker; und wenn diese Völker nicht der Vergangenheit, sondern der Gegenwart, nicht dem Tode, sondern dem Leben angehören, so erhöht das nur die Bedeutung des ihren Sprachen gewidmeten Unterrichts. Oder, um mit Waetzoldts vom Berliner Neuphilologentag 1892 — ein Jahr nach den Lehrplänen — begeistert aufgenommener These zu reden:

„Der Unterricht in den lebenden Sprachen hat" allerdings „die *unmittelbare* Aufgabe, den Schüler zu befähigen,

einen modernen französischen oder englischen Schriftsteller mit Leichtigkeit zu verstehen, gesprochenes Französisch oder Englisch schnell und sicher aufzufassen und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehrs mündlich wie schriftlich ohne Zwang zu gebrauchen"; aber er hat auch „die *mittelbare* Aufgabe" — und darin sehe ich das wahre Ziel des Unterrichts —, dem „Schüler das freie Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker zu erschliefsen."

Und ich füge hinzu: ein richtig erteilter, wirklich erziehender Unterricht in den lebenden Sprachen wird durch die Lösung beider Aufgaben, der unmittelbaren wie der mittelbaren, der Geistesbildung besser dienen, als der beste Unterricht in den toten Sprachen es zu thun im Stande ist.

Ja, könnte man hier fragen, liegt denn etwas daran, ob man das Ziel so oder so hinstellt? Sind das alles nicht nur Worte und Phrasen? Wird nicht die Aufgabe im einzelnen dieselbe sein, z. B. *but* „bʊt" lauten müssen, gleichviel ob man erziehlich oder handwerksmäfsig, nach neuer oder alter Methode verfährt? — Nein! Auch für die reine Praxis des Unterrichts ist es mit nichten das gleiche, ob irgend eine Thatsache *ohne* Rücksicht, oder ob sie *mit* Rücksicht auf die nationale Eigenart betrachtet wird. In dem einen Falle heifst es: *But* lautet „bʊt"; oder vielleicht: „böt", mit recht offenem deutschen „ö". Einen Grund dafür gibt es nicht. Im andern Falle zeigt sich jenes „ʊ" mit passiver Lippe, flacher Zunge und steifem Unterkiefer statt des früheren, noch geschriebenen „u" als Ausfluſs der angelsächsischen Art, die Dinge scheinbar gleichgültig zu nehmen, durch keine Geberde irgend einen Affekt zu verraten. Auf der andern Seite der bewegliche Gallier mit seinem (wenigstens im Auslaut) halb gepfiffenen, halb geflüsterten „u"! Und wir biederen Teutonen in der Mitte! — Nein — der Neuphilolog ist mehr als ein Sprachmeister. Er ist im

Grofsen und im Kleinen der Interpret des fremden Wesens daheim und eigener Art im Auslande, ein internationaler Friedens- und Freundschaftsstifter. Nicht Zwei- oder Dreibund — unser Ziel ist der Weltbund der Kulturvölker auf Grund gegenseitigen Sichverstehens!

Die Bestimmung, dafs das Lehrziel im wesentlichen auf den praktischen Gebrauch bemessen sei, ist in den Lehrplänen von 1901 erfreulicherweise gestrichen und gewissermafsen durch die Bemerkung ersetzt: „Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten" — eine Aufgabe, die uns später noch beschäftigen wird.

Kommen wir zurück zu den Lehrplänen von 1891. Wie das Ziel, so ist auch die gewünschte Methode darin bestimmt. Das besprochene Lehrziel soll „bei der erheblichen Kürzung des grammatischen Lehrstoffs und bei fortschreitender Entwickelung der sogenannten neueren Methode erreicht werden." Ein Charakteristikum der neueren Methode ist ja auch die Beschränkung des grammatischen Stoffs zu gunsten der praktischen Übung und der Lektüre. Noch stärkeren Ausdruck findet diese reformfreundliche Neigung u. a. darin, dafs in der Staatsprüfungsordnung von 1898 von dem neuphilologischen Kandidaten keine Übersetzung in die fremde Sprache mehr als Prüfungsarbeit verlangt wird. In den neuesten Lehrplänen findet sich eine zusammenfassende Äufserung über die Methode zwar nicht; die summarisch gehaltene vergleichende Besprechung der Hauptpunkte des neusprachlichen Unterrichts, zu der ich zum Abschlufs meiner historischen Skizze nun übergehe, wird jedoch im einzelnen zeigen, dafs die Regierung auf dem Wege der Reform beträchtlich weiter gegangen ist als vor einem Jahrzehnt. Ich knüpfe überall an die älteren Pläne von 1891 an, um damit die neuen von 1901 zu vergleichen.

1. *Die Aussprache.* Es ist die Meinung der Lehr-

pläne von 1891, dafs „auf der Anfangsstufe von der Anleitung zu einer richtigen Aussprache auszugehen“ sei. Das ist nichts Neues. Auch 1882 galt die „Richtigkeit der Aussprache“ (und die „Geläufigkeit des Lesens“) für die erste Aufgabe des französischen Unterrichts. Aber die damaligen Lehrpläne dachten über die Erreichung dieses Zieles sehr pessimistisch. 1891 wird der Generalpardon im voraus für Aussprachefehler nicht mehr erteilt. Der Grund dieses Wandels ist die seitdem erfolgte Einführung der Phonetik in die Schule. Aber die Lehrpläne von 1891 verlangen, die Anleitung zur richtigen Aussprache solle „unter Vermeidung von allgemeinen Ausspracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze“ geschehen. Was mit dieser Einschränkung bezweckt wird, ist — dem Anhänger der neueren Methode wenigstens — nicht ohne weiteres klar. Auch die Lautschrift ist durch die gleiche Bestimmung verpönt. In dieser Frage sind die Reformer selbst geteilter Meinung. „Ob mit orthograph'schen Zügen“ — heifst es in einem für das 10jährige Stiftungsfest des Vereins für neuere Sprachen zu Kassel 1896 von M. K(rummacher) gedichteten Lied —

„Ob mit orthograph'schen Zügen
Sich der Lehrer darf begnügen,
Die doch fern dem rechten Klang;
Ob der Lautschrift krause Zeichen
Ihm zum Heile mehr gereichen,
Fragt der Zweifel, trüb und bang.

Gar verschieden ist die Meinung,
Kommt nicht immer ganz zur Einung,
Doch wie auch ein Redner spricht:
Bei den Jungen, bei den Alten
Wird *die* Regel festgehalten:
'Darum keine Feindschaft nicht.'“

In der That ist die Frage keine Kardinalfrage. Will man aber wissen, warum die Lehrpläne von 1891 die Lautschrift verbieten, so sieht man sich vergebens nach der Antwort um. *Einen* Grund deutet der Dichter unseres Liedes an: die krausen Zeichen. Sie sind aber sicherlich nicht krauser als die des deutschen Druck- oder Schreibalphabets, und sie werden im Gegensatz zu diesen durchaus konsequent verwendet! — Ein zweiter Vorwurf, dafs es nicht eine einzige Lautschrift, sondern viele verschiedene gebe, mufs jetzt als veraltet gelten, denn die Lautschrift der *Association phonétique* behauptet siegreich das Feld. — Drittens sagt man wohl, auf alle Fälle sei die Lautschrift eine Vermehrung des Stoffes, also ein Beitrag zur Überbürdung. Das sieht ja ganz formidabel aus. Aber Passy hat hierauf einmal eine oder zwei gute Antworten gegeben. Wenn ein Arbeiter einen Haufen Steine zu befördern hat, so nimmt er einen Schiebkarren zu Hülfe. Nun hat er die Steine zu befördern *und* den Schiebkarren; aber es geht leichter so. Oder: ein Tüncher will ein Haus anstreichen. Was thut er zuerst? Er baut ein Gerüst. — Ein viertes Bedenken: die Lautschrift, so meint man, erschwere die Erlernung der Orthographie. Wir haben es hier mit dem naiven Glauben zu thun, dafs ein Aussprachefehler etwas Geringes, ein orthographischer Fehler etwas Erschreckliches sei. Übrigens hat die Erfahrung bewiesen, dafs das Befürchtete nicht eintrifft. Ich selbst habe z. B. 1891/92 (vergl. meine *Phonetischen Studien* IV und V) einen Fragebogen über die Methodik des neusprachlichen Unterrichts verschickt. Von dreiundsiebzig Beantwortern dieses Bogens hatten dreiunddreifsig die Lautschrift in der Schule verwendet. Auf die Frage, ob sich beim Übergang zur gewöhnlichen Orthographie Mifsstände ergeben hätten, antwortete die grofse Mehrzahl: nein; und wenn auch einige Stimmen erwähnen, dafs schwache Schüler anfangs zuweilen das Lautbild an die Stelle des orthographischen Bildes setzen, so hat sich

doch nur *ein* Kollege zum Aufgeben der Lautschrift entschliefsen wollen. Ähnlich günstig lauteten alle mündlichen Zeugnisse auf dem Neuphilologentag in Berlin. Jene vereinzelten Mifsgriffe seitens der Schüler erklären sich leicht, wenn man hört, dafs manche Lehrer Lautschrift und Orthographie von vornherein gleichzeitig gebraucht haben, was ja keineswegs nötig oder im allgemeinen empfehlenswert ist. Für ganz unbedenklich und höchst nützlich von der ersten Stunde an darf nach allen Erfahrungen der Gebrauch einer Lauttafel gelten.

Die neuesten Lehrpläne haben diesen seither brennend gebliebenen Fragen eine erneute praktische Bedeutung verliehen, indem auf das doppelte Verbot der theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift zur Freude aller Reformer nunmehr verzichtet ist. Die Anforderungen an Sicherheit, Flufs und Betonung sollen auf den höheren Stufen angemessen gesteigert, bei Schwankungen der Aussprache eine feste Vereinbarung unter den Lehrern einer Anstalt getroffen werden. Auch die Vervollkommung der Aussprache des Deutschen wird den Fachlehrern ans Herz gelegt.

An die Stichworte der offiziellen Bemerkungen von 1891 liefsen sich noch manche Erörterungen knüpfen, wenn nicht ihr Wegfall in den neuesten Lehrplänen und die Kürze der Zeit Widerspruch erhöben. Ein paar kurze Andeutungen scheinen mir noch immer der Mühe wert. Beim „Vorsprechen des Lehrers" wäre u. a. zu verlangen: die Beherrschung der fremden Laute und Artikulationsbasis, aber auch der Satzphonetik, endlich der Schattirung der Aussprache von der täglichen Rede bis zur Sprache des Vortrags; beim „Nachsprechen des Schülers": die Anwendung der phonetischen Hülfen im einzelnen und ganzen; bei der „Ausbildung der Hör- und Sprachfähigkeit der Schüler": das Heranziehen aller ersprieſslichen Übungsmittel, wie das Auffassen und Wiedergeben stimmhafter und stimmloser Konsonantenpaare, gerundeter und nichtgerundeter Vokalpaare

oder auf- und absteigender Vokalreihen u. dgl. m., Chorsprechen, Singen, Deklamiren, Frage und Antwort, Niederschrift von Diktaten; bei der „Erlernung der Orthographie": die vorsichtigste Verwertung des Etymologisch-Vergleichenden (Deutsch-Englisch, Latein-Französisch), jedenfalls aber das Ausgehen vom Laut und nicht von der Schreibung, da jener, nicht diese, bei so unphonetisch geschriebenen Sprachen wie Französisch und Englisch zum mindesten, die festere Grundlage bietet.

2. *Der mündliche Gebrauch.* An den „Lautirkursus" haben sich nach den Lehrplänen von 1891 „alsbald die ersten Versuche im Sprechen im Anschluſs an den umzuformenden Lesestoff des methodisch angelegten Elementar- und Lesebuchs anzulehnen, welches propädeutisch die Grundlage für Grammatik, Lektüre, mündliche und schriftliche Übungen zu bilden hat." Nachher heifst es von der Fortsetzung der mündlichen Übungen, die Form sei wesentlich die der Frage und Antwort, der Stoff dazu entweder aus der Lektüre oder (was noch 1882 verboten wurde) aus Vorkommnissen des täglichen Lebens zu entnehmen. Welche Möglichkeiten ergeben sich hier? Bleiben wir fürs erste beim Lesestoff stehen, so kann er nicht nur in der Form der Frage und Antwort verwertet, sondern vorher aus dem Gedächtnis getreuer oder freier wiedergegeben, durch Wechsel der Person, der Zahl und des Tempus u. s. w. verschiedentlich umgeformt, der Inhalt nach seinen Hauptpunkten bestimmt werden. Es kommt die Anschauung im Bilde, im Gegenstand und in der Handlung hinzu: drei Methoden, die wir jetzt mit den Namen Hölzel (oder Rofsmann-Schmidt), Berlitz und Gouin zu verknüpfen pflegen, ohne dafs z. B. der alte Comenius mit seinem *Orbis pictus* vergessen wäre. Eine vierte, von Dörr und mir empfohlene Art, man könnte sie die Anschauung in der Ziffer nennen, bietet sich beim Ausgehen von den Zahlen. Die Ziffern sind international, in jeder Sprache verständlich;

sie erlauben eine schriftliche Fixirung der Zahlenbegriffe ohne Rücksicht auf Phonetik und Orthographie und liefern die Anschauungsbilder zu verschiedenartigen, stets zu variirenden Operationen, die sich leicht auch in der fremden Sprache zum Ausdruck bringen lassen. — Alle diese Hülfsmittel sind passend mit einander zu verbinden. Etwa in folgender Art: „Ich gehe zur Tafel" (Anschauung in der Handlung). — „Dies ist die Tafel" (Anschauung im Gegenstand) — „die Kreide" — „der Schwamm". „Ich nehme die Kreide" (Anschauung in der Handlung). — „Ich schreibe auf die Tafel: 370" (Anschauung in der Ziffer). — „Ich schreibe darunter: 145." — „Ich mache einen Strich." — „Ich addire: 5 und 0 ist 5" oder: „ich subtrahire: 5 von 0 geht nicht" u. s. w. — „Gehe zur Tafel!" — „Sage jedesmal, was du thust!" — „Nimm die Kreide!" — „Schreibe: 2869!" ... Die gleichen Übungen lassen sich natürlich als Kopfrechnen vornehmen. Das Zählen der Fenster, Bänke, Schüler u. s. w. führt zum angewandten Rechnen. Die Zeiteinteilung in Jahre, Monate, Wochen, Tage u. s. w. zieht man heran; die Geburtstage werden bestimmt, das Alter berechnet. An einem Zifferblatt mit beweglichen Zeigern liest der Schüler Stunde und Minute ab oder stellt sie nach der Angabe dar. Die Anschauung im Bilde ergibt neue Variationen. Scherzrätsel wie „Zehn Finger hab' ich" (von der Muttersprache wird man hier ausgehen) bilden den Übergang zum eigentlichen Lesestoff, der dem Schüler jedoch als Sprech- und Hörstoff zuerst entgegengetreten ist. Nun die Umformungen des Stoffes, möglichst in Gestalt lebendiger Rede mit häufigem Wechsel der Sprecher. So wird die fremde Sprache fast von selbst zur Unterrichtssprache, und das Ziel ist erreicht, das in der ersten der auf dem Leipziger Neuphilologentag 1900 angenommenen Wendtschen Reform-Thesen (den oberen Klassen der Realanstalten) gestellt ist: „Die Unterrichtssprache ist französisch oder englisch." Soviel steht mir fest: in der Muttersprache denken und in die fremde übersetzen wollen —

das ist kein Förderungsmittel, das ist das sicherste Hindernis für den mündlichen Gebrauch!

Die Lehrpläne von 1901 verharren wesentlich auf dem vor zehn Jahren den Sprechübungen gegenüber eingenommenen Standpunkt. Sie empfehlen aber ausdrücklich die mafsvolle Benutzung inhaltlich wertvoller und in der Form nicht geschmackwidriger Anschauungsbilder sowie von Landkarten, Kunstblättern und ähnlichen Hülfsmitteln. Auf der anderen Seite wird vor der übertriebenen Wertschätzung rein äufserlicher Dinge in den augenblicklichen Zuständen des Auslandes gewarnt, wie denn auch bei allen diesen Übungen darauf geachtet werden soll, dafs sie nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren. Dafs sich die Lehrer bei dem Unterrichte wesentlich der fremden Sprache bedienen, wird — soweit sie dies in gedeihlicher Weise zu thun vermögen — als wünschenswert betrachtet. Das 1891 erlassene Verbot der fremden Sprache bei der grammatischen Unterweisung ist durch die Bemerkung ersetzt, dafs man für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich auch in grammatischen Dingen, mit Recht auf die Muttersprache zurückgreifen werde.

3. *Der schriftliche Gebrauch.* Nach den Lehrplänen von 1891 haben die schriftlichen Übungen aufser den Rechtschreibeübungen vielseitige Verarbeitung des in dem Elementar- und Lesebuch, bezw. in der Grammatik, der Lektüre u. s. w. dargebotenen Stoffes zum Zwecke. Als Übergang zu freien Arbeiten, Briefen, Inhaltsangaben, kürzeren geschichtlichen Darstellungen sollen in den oberen Klassen besonders auch Rückübersetzungen eintreten. Mir scheint es wesentlich, dafs die schriftliche Übung der mündlichen nicht etwa vorangeht, sondern grundsätzlich folgt. Will man trotz der Aufhebung des amtlichen Verbotes die Lautschrift noch ausschliefsen, so wäre vielleicht mit der Nebeneinanderstellung von Wortpaaren wie englisch *bed, bet* (verschiedene Schreibung bei verschiedenem Laut) im Gegensatz zu

deutschem *Leid, Zeit* (verschiedene Schreibung bei gleichem Laut) u. s. w. zu beginnen und von früh an die Sicherheit und Raschheit der Auffassung durch Diktate zu üben. Andere Übungsmittel sind: zunächst die genaue, später die freie Wiedergabe; jene vom Abschreiben ausgehend und durch Niederschreiben aus dem Gedächtnis abgelöst, diese in verschiedener Art, wie bei der mündlichen Umformung. Es folgen kurze Inhaltsangaben, sodann die freie Verwertung des Gelernten im Aufsatz. Das Übersetzen in die fremde Sprache kann nur bei schon gründlicher Kenntnis dieser letzteren gelingen, ist also im allgemeinen für die Schule zu schwer. Die bekannten Übersetzungshülfen täuschen über die Schwierigkeiten hinweg. Wo sie einmal fehlen, da läfst sich der zur Unselbständigkeit gewöhnte Schüler von dem charakterlosen Schulwörterbuch zu Leistungen wie der von mir selbst erlebten und mit Vorliebe zitirten verführen: „*The industry of the pupil is the joy of the teacher* — Die Betriebsamkeit des Augapfels ist die Freude des Lehrers." Eine Methode, die solche Resultate heraufbeschwört, verurteilt sich selbst! — Auch der Leipziger Neuphilologentag ist mit Wendts vierter These der Ansicht, das Übersetzen in die Fremdsprache sei (in den oberen Klassen der Realanstalten) nur gelegentlich zu üben.

In den neuesten Lehrplänen steht die Erklärung an der Spitze, dafs im ganzen den mündlichen Leistungen ein gröfseres Gewicht zuerkannt werden müsse. Die schriftlichen Übungen sollen sich im allgemeinen nicht auf Übersetzungen in die Fremdsprache beschränken, Rechtschreibübungen sowie Umformungen und Nachahmungen vielmehr schon früh zwischen jene treten, um die freien Arbeiten der Oberstufe allmählich vorzubereiten. Hier bedaure ich nur den Konservativismus gegenüber dem Übersetzen in die fremde Sprache, das auch nach der neuesten Meinung der Behörde die Schüler allmählich zum freieren Ausdrucke im fremdsprachlichen Gewande führt. Immerhin wird gestattet, diese

schriftlichen Übersetzungen hinter die freieren Arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, sofern die Sicherheit des Lehrers und die Entwickelung der Schüler die nötige Gewähr leisten.

4. *Die Lektüre.* Es erschien natürlich, die Betrachtung des schriftlichen Gebrauchs gleich an die des mündlichen anzuschliefsen. Im Grunde ist dies eine recht unnatürliche Ordnung, denn wie überhaupt der mündliche Gebrauch dem schriftlichen, so mufs im besonderen wieder das Hören dem Sprechen und das Lesen dem Schreiben notwendigerweise vorausgehen. Doch knüpfen wir wieder an die Bestimmungen der Lehrpläne von 1891 an. Hiernach ist auf allen Stufen die prosaische Lektüre vor der dichterischen, die geschichtliche und beschreibende vor den übrigen Gattungen zu bevorzugen. Ohne Zweifel deshalb — dies ergibt sich auch aus dem Zusatz, der Prosaiker sei thunlichst nicht neben dem Dichter zu lesen —, weil die Prosa am besten zur Nachahmung geeignet scheint. Meines Erachtens hat die Lektüre, nicht nur, wie die Lehrpläne von 1891 zugeben, in den oberen Klassen, zumal an Realanstalten, sondern durchgehends, die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten, Gebräuchen, den wichtigsten Geistesbestrebungen des fremden Volkes zu vermitteln. Das Leben des fremden Volkes kann für die Unterstufe zunächst nur das Leben der fremden Jugend sein, und seine Vermittlung ist dem Lesebuch zuzuweisen. Der hier zu bietende Stoff wird sich in konzentrischen Kreisen erweitern: Haus und Schule, Feld und Wald, Land und Leute, Nationales, allgemein Menschliches und Religiöses, alles soweit es dem jugendlichen Verständnis und dem jugendlichen Interesse zugänglich ist und einen allgemein anerkannten litterarischen Ausdruck gefunden hat. Mit anderen Worten: der Inhalt des ersten Lesebuches ist aus den Schätzen der Jugendlitteratur, den Kinderreimen, Rätseln und Gedichten, späterhin auch kleinen Erzählungen, auszuwählen. Auf dieser ersten Stufe gebührt, wie mir scheint — und ich rufe den Geschmack der Kinder als

Zeugen an — nicht der prosaischen, sondern der dichterischen Lektüre der Vorzug. Sobald der Knabe oder das Mädchen zum selbständigen Lesen gelangt, überwiegt auch in der Muttersprache freilich die Prosa; naturgeschichtliche Schilderungen, Reisebeschreibungen, Abenteuer, Erzählungen treten in ihr Recht. Das rein Erzählende wird in den älteren Lehrplänen und in der Praxis der Schulen meines Erachtens zu gunsten des Historischen zu stiefmütterlich behandelt, zumal die in der Regel gelesenen Geschichtswerke ein reiferes Publikum voraussetzen. Ich sehe auch hier eine zu weit gehende Nachahmung des altsprachlichen Unterrichts, dessen Not wir uns nicht zur Tugend anrechnen sollten. Doch sind unsere Neusprachler seit einer Reihe von Jahren bemüht, neue Texte für die Schule zu gewinnen, die hoffentlich in dem erstrebten „Lektürekanon" nicht allzu fest normirt werden.

Wertvolle Vorschläge für die Auswahl der Lesestoffe in den oberen Klassen der Realanstalten hat Wendt in seiner sechsten These gemacht und der Leipziger Neuphilologentag 1900 angenommen.

Dafs die in manchen Schulausgaben gebotenen Lesestoffe sorgfältiger Sichtung bedürfen, wird durch die Lehrpläne von 1901 anerkannt; auch wenden sich diese gegen schädliche Einseitigkeit der Lektüre, wie sie doch wohl durch die seitherigen Pläne begünstigt worden war. Die Einführung in die Kultur- und Volkskunde gilt jetzt als wichtigster Gesichtspunkt. Wenn bei Realanstalten die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen soll, so wäre vielleicht ein warnender Hinweis auf den allgemein bildenden Charakter auch dieser Schulen am Platze gewesen. Das Bestreben, die Lektüre gegenüber der Grammatik und sonstiger Belehrung in eine dienende Rolle zu drängen, wird entschieden verurteilt; fliefsendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen der fremdsprachlichen Texte, Einprägung und sorgfältiger Vortrag ausgewählter Gedichte und Prosastücke sind der Pflege empfohlen. Unter der bereits früher von mir erwähnten Voraussetzung darf sogar an die Stelle der Über-

tragung in gutes Deutsch zeitweise eine Besprechung in der fremden Sprache treten.

5. *Der Wort- und Phrasenschatz.* Der in den Lehrplänen von 1882 eingenommene Standpunkt, wonach der Wortschatz *für* die Lektüre zu erwerben ist, scheint 1891 noch beibehalten, während 1901 ganz im Sinne der Reform verlangt wird, er sei möglichst *aus* dazu geeigneten Lesestücken und im Anschluſs an die Anschauung von Bildern und Vorgängen zu gewinnen.

6. *Die Grammatik.* Groſsen Wert legen die Pläne von 1891 auf die „grammatisch-logische Schulung," die an den lateinlehrenden Schulen besonders der lateinischen Grammatik, an den lateinlosen Schulen der französischen Grammatik und den entsprechenden Übungen zufällt. Wenn immerhin geraten wird, man solle das Verständnis der Formen und Regeln induktiv durch Beispiele und Mustersätze vorbereiten, so ist die Reform der Ansicht, daſs die Grammatik wesentlich aus den Beispielen, dem Sprech- und Lesestoff, zu *gewinnen* sei. Nur so wird der grammatische Unterricht von dem Fluch der Langeweile befreit, und das Selbstfinden, Selbsterarbeiten kommt dem Wissen sowohl wie der Verstandes- und der Charakterbildung zu gute. Wird diese Methode durchgeführt, so darf man auch auf die feste gedächtnismäſsige Einprägung der Formen und der wichtigeren syntaktischen Regeln verzichten, die den Lehrplänen von 1891 noch unerläſslich erscheint. Bezeichnend ist für den methodischen Fortschritt der neuesten Lehrpläne die Forderung, ein wenn auch möglichst vereinfachtes System müsse „schlieſslich" — also nicht mehr zu Anfang! — vor den Augen der Schüler stehen. Französisch oder englisch geschriebene Grammatiken verbieten auch die Pläne von 1901, was angesichts des noch immer möglichen Miſsbrauchs wohl zu begreifen ist. Das bedeutet aber nicht etwa eine Empfehlung der auf das Deutsche zugeschnittenen Übersetzungs-Grammatik, mit der ich mich früher auseinandergesetzt habe. Sei die Grammatik französisch und englisch,

oder sei sie deutsch geschrieben, dem Inhalt nach mufs sie — und als induktive wird sie — französisch und englisch sein.

Ich komme zum Schlufs. Sie sehen, meine Damen und Herren, wir sind in Preufsen, und überhaupt in Deutschland, in aufsteigender Bewegung. Die Höhe ist freilich noch lange nicht erreicht. Die mir als dringlichste erscheinenden Wünsche habe ich in Leipzig im vorigen Jahre als Thesen vorgetragen und die Zustimmung der versammelten Neuphilologen gefunden: „dafs die im neusprachlichen Unterrichte etwa schon gewährte Freiheit der Methode auch bei der behördlichen Kontrolle anerkannt, z. B. der Erfolg der neuen oder der vermittelnden Methode nicht nach dem Mafsstabe der alten beurteilt," und „dafs in der Reifeprüfung statt der Übersetzung auch eine freie Arbeit im Französischen und Englischen gestattet werde." Diese und andere Wünsche sind vom Vorstand der Versammlung den Regierungen mitgeteilt. Vielleicht werden sie schon bald in der erwarteten neuen *Ordnung der Reifeprüfungen* für Preufsen erfüllt.[1])

Mehr noch als von diesen Gesuchen hoffe ich von der gemeinsamen Weiterarbeit aller überzeugten Kollegen und Kolleginnen, auch von *Ihrer* Arbeit, von *Ihrer* Begeisterung. Uns Neuphilologen gehört in Schule und Leben die sprachliche Zukunft. Darum uns allen ein fröhliches Glückauf!

---

[1]) Das ist wenigstens zum Teil geschehen. Nach der neuen, Ende Oktober 1901 veröffentlichten Prüfungsordnung für Preufsen ist bei den Realgymnasien die Wahl eines Aufsatzes *oder* einer Übersetzung aus dem Deutschen für das Französische oder Englische freigestellt, während bei den Oberrealschulen in einer dieser Sprachen ein Aufsatz, in der anderen eine Übersetzung aus dem Deutschen zu liefern ist, bei den Gymnasien aber eine schriftliche Prüfung im Französischen nicht mehr stattfindet. — Dafs durch einen beinahe gleichzeitig erschienenen Erlafs des französischen Unterrichtsministers Leygues die direkte Methode für den neusprachlichen Unterricht in den französischen Schulen vorgeschrieben wird, sei hier bemerkt. Freilich: die Vorschrift allein thut es nicht. Zum Sollen gehören noch das Wollen und — das Können.

THE BORROWER WILL BE CHARGED AN OVERDUE FEE IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW. NON-RECEIPT OF OVERDUE NOTICES DOES NOT EXEMPT THE BORROWER FROM OVERDUE FEES.

CANCELLED
AUG 2 1982
AUG 10 1982

Educ 2265.16.5
Die Methodik des neusprachlichen Un
Widener Library 006830172
3 2044 079 734 869